استراتيجيات دمج ذوي الاحتياجات الخاصة



دكتورة

سهير محمد سلامة شاش

أستاذ التربية الخاصة المشارك

كلية التربية جامعة طيبة



الناشر

مكتبة زهراء الشرق

١١٦ ش محمد فريد - القاهرة

تليفاكس: (٠٠٢٠٢) ٢٢٩١٢٢٥٤

إستراتيجيات
دمج ذوي الاحتياجات الخاصة

دكتورة
سهير محمد سلامة شاش
أستاذ التربية الخاصة المشارك
كلية التربية جامعة طيبة

مكتبة زهراء الشرق
١١٦ شارع محمد فريد - القاهرة
٢٠١٦

الناشر
مكتبة زهراء الشرق

اسم الكتاب: إستراتيجيات دمج ذوي الاحتياجات الخاصة

المؤلف: د. سهير محمد سلامة شاش

رقم الإيداع: ٢٠٤٠٣

الترقيم الدولي:
I.S.B.N
978-977-314-471-5

الطبعة الأولى ٢٠١٦

المراسلات:
١١٦ شارع محمد فريد ــ القاهرة
جمهورية مصر العربية
التليفون: ٠٠٢٠٢٢٣٩١٣٨٥٩
فـاكس: ٠٠٢٠٢٢٣٩١٣٣٥٤
المحمول: ٠٠٢٠١٢٢٣١٧٧٥١٠
البـريـد الإلكترونـي:
Hagagbookshop@hotmail.com
الفيس بوك:
HTTP://WWW.FACEBOOK.COM/ZAHRAAELSHARQ.DARELKAHERA
تويتر:
HTTP://WWW.TWITTER.COM/ZAHRAAELSHARQ
اليوتيوب:
HTTP://WWW.YOUTUBE.COM/USER/ZAHRAAELSHARQBOOK

تدمـــك: ٥-٤٧١-٣١٤-٩٧٧-٩٧٨
شاش، سهير محمد سلامة
إستراتيجيات دمج ذوي الاحتياجات الخاصة/ تأليف: د. سهير محمد سلامة شاش/ط١/
القاهرة: مكتبة زهراء الشرق، ٢٠١٦.
٢١١ ص؛ ١٧×٢٤سم
١- المعوقون - تعليم ٢- المعوقون - رعاية وعلاج
أ- العنوان
٣٧١,٩١

بِسْمِ ٱللَّهِ ٱلرَّحْمَٰنِ ٱلرَّحِيمِ

﴿ مَآ أَصَابَ مِن مُّصِيبَةٍ فِي ٱلْأَرْضِ وَلَا فِيٓ أَنفُسِكُمْ إِلَّا فِي كِتَٰبٍ مِّن قَبْلِ أَن نَّبْرَأَهَآ ۚ إِنَّ ذَٰلِكَ عَلَى ٱللَّهِ يَسِيرٌ ﴿٢٢﴾ لِّكَيْلَا تَأْسَوْا عَلَىٰ مَا فَاتَكُمْ وَلَا تَفْرَحُوا بِمَآ ءَاتَىٰكُمْ ۗ وَٱللَّهُ لَا يُحِبُّ كُلَّ مُخْتَالٍ فَخُورٍ ﴾

[الحديد: ٢٢-٢٣]

المحتويات

تقديم

الحمد لله الذي هدانا لهذا وما كنا لنهتدي لولا أن هدانا الله، ونصلى ونسلم على سيد الخلق وإمام المرسلين سيدنا محمد وعلى آله وصحبه وسلم تسليماً كثيراً إلى يوم الدين وبعد،،،

فيسعدنا أن نقدم للقارئ العربي كتاباً جديداً في مجال تربية وتعليم ذوى الاحتياجات الخاصة هو «استراتيجيات دمج ذوي الاحتياجات الخاصة».

فلقد لاقى المعوقون من ذوى الاحتياجات الخاصة في العصور الغابرة أشكالاً من الإهمال بل التعذيب والمهانة والنبذ، مع إطلاق مسميات مهينة كالحمقى والمشوهين وأولاد الشياطين والمخبولين، بل نادت كثير من المجتمعات بالتخلص من المعوقين على أساس أنهم عالة على المجتمع، وعلى الرغم من أن المسيحية جاءت لتكفل للمعوقين الحماية والرعاية رحمة بهم، فإنه مع ذلك ظلت الفكرة السائدة نحو المعوقين قائمة على الاضطهاد والعزل عن مجتمع العاديين وكأنهم من جنس آخر غير البشر، إلى أن جاءت الشريعة الإسلامية السمحاء لترسى مبادئ الإخوة والمساواة والتكافل الاجتماعي وحق كل إنسان في الحياة دون تمييز بين جنس وجنس آخر أو بين إنسان وإنسان آخر مهما كانت ظروفه البدنية أو العقلية أو العرقية أو اللون أو الشكل أو المستوى الإقتصادى، وأن الناس أمام الله سواسية كأسنان المشط. ووجد ذوو الإعاقات في ظل الحضارة الإسلامية كل التقدير والرعاية والعلاج، وأنشئت البيمارستانات التي خصصت لعلاج الأمراض العقلية، مع التسليم بالقضاء والقدر، وأن الإعاقة ابتلاء من الله يثاب الإنسان على الصبر عليه. وفى الوقت الذي كان ذوو العاهات يعاملون في المجتمع الاسلامى معاملة كريمة كانت أوروبا ترزح تحت نير الجهل والسحر والوخز بالآلات الحادة واستخدام أساليب قائمة على القسوة والتعذيب لطرد الأرواح الشريرة من أجساد المعوقين وذوى العاهات. ومع عصر النهضة والإصلاح في أوروبا، ومع سيادة أفكار المصلحين بدأت الصور تتحسن فأنشئت مؤسسات لرعاية المرضى وذوى الإعاقات التي استهدفت تقديم الرعاية لذوى الإعاقات العقلية والبصرية والسمعية، لكنها كانت تستهدف فصل وعزل ذوى الإعاقات عن مجتمع العاديين وإقصائهم في مستعمرات خاصة بهم بعيداً عن الحياة العادية رحمة بهم وشفقة عليهم، إلا أن هذه الرعاية كانت متدنية ولا

يلقون فيها التعليم والتدريب الذي ينمى مهاراته و إمكاناتهم و يوظف ما تبقى لديهم من قدرات بما يساعدهم على الاندماج في الحياة والاستفادة منهم لصالح المجتمع المعاصر الذي لا يوجد فيه مكان لعاطل وكل إنسان ميسر لما خلق له بشرط أن يتوفر له أساليب فعالة من التدخل والتدريب وتنمية المهارات وتوظيف الاستعدادات.

ولقد أصبحت قضية دمج ذوى الاحتياجات الخاصة مع الأطفال العاديين في الفصول والمدارس العامة من الموضوعات التي تستحوذ على اهتمام التربويين في معظم دول العالم، فالتوجه المعاصر يميل تدريجياً إلى تقديم الخدمات التعليمية والتربوية للأطفال المعاقين في المدارس العامة وليس فصلهم في مدارس خاصة، ومن ثَم فهناك ضرورة لإجراء الدمج من أجل تحقيق النمو للأشخاص المعاقين. والواقع أن مفهوم الدمج تعرض لسوء فهم كبير وأحدث إرباكاً حقيقياً لأن البعض رأى فيه دعوة لإغلاق صفوف ومدارس التربية الخاصة وتعليم جميع الطلاب المعوقين في صفوف الدراسة العادية، ولكنه يعني توفير فرص التعلم القائمة على المساواة للأطفال ذوي الإعاقات البسيطة من خلا ل إلحاقهم في البيئة التربوية الأكثر ملائمة وقدة على تلبية حاجاتهم وتتمثل هذه البيئة في الصف الدراسي العادي أن لم يكن طوال الوقت فبعض الوقت على أقل تقدير. ومع أن هذا النمو والتقدم المرغوب فيه مازال محدوداً وذلك بسبب عدم إتاحة النظام المدرسي العادي الفرصة للأطفال المعاقين كي يتحدّوا الإعاقة، فهؤلاء الأطفال يُستبعدون دوماً من المدرسة العادية لكونها لا تناسبهم وتفشل في تلبية احتياجاتهم التربوية الخاصة، وهذا لا يعد فشلاً للطفل المعاق بقدر ما هو فشل للمدرسة. وإذا رغبنا في تحقيق تقدم حقيقي للأطفال المعاقين فلا بد أن نعمل من خلال سياسة الدمج على إعادة تنظيم المدارس بهدف إنشاء مدارس عامة توفر مختلف أشكال التعليم التي تتلاءم مع القدرات المتباينة والاحتياجات الخاصة لأفراد المجتمع داخل نظام تعليمي واحد ملائم.

والكتاب الذي بين أيدينا يتناول استراتيجيات الدمج في ميدان التربية الخاصة - أي دمج ذوى الاحتياجات الخاصة بالمدارس العادية، ويقع في سبعة فصول - حيث تناول الفصل الأول: استراتيجيات التربية الخاصة بنظام العزل مالها وما عليها، وتناول الفصل الثاني: التربية الخاصة بنظام الدمج، والمصطلحات المرتبطة بالدمج وأهدافه وفلسفته ومبرراته وفوائده وسلبياته، ثم تناول الفصل الثالث: أشكال الدمج ومستوياته وبعض أنظمة الدمج الشائعة، وتناول الفصل الرابع: متطلبات عملية الدمج، والعوامل الكفيلة بنجاح دمج ذوى الاحتياجات الخاصة بالمدارس العادية، واختتم

بأهم التحديات التي تواجه عملية الدمج، أما الفصل الخامس فيتناول تجربة الدمج في المملكة العربية السعودية، ثم جاء الفصلان السادس والسابع ليتناولا لمحة عن تطبيقات استراتيجيات الدمج على فئتين من ذوي الإحتياجات الخاصة هما فئة الإعاقة العقلية وفئة الإعاقة السمعية.

والله نسأل أن نكون في تقديم هذا الكتاب قد قدمنا تعريفاً بمجال هام من مجالات تربية وتعليم ذوى الاحتياجات الخاصة يمكن توسيع وتوظيف استراتيجياته لخدمة ورعاية هذه الفئة التي تحتاج الكثير من الجهود التي تستهدف تنمية إمكاناتهم وتحقيق استقلاليتهم.

ولا ندعى أننا قدمنا مجالاً جديداً لرعاية ذوى الاحتياجات الخاصة، ولكننا قمنا بتسليط الأضواء عليه ليستفيد منه طلاب التربية الخاصة والقارئ المبتدئ في ميدان التربية الخاصة، وليساعد المهنيين والمتخصصين في توظيف هذا المجال توظيفاً أمثل، ويفتح مجالات بحثية جديدة لرعاية الفئات المختلفة من ذوى الاحتياجات الخاصة.

والله ولى التوفيق

المؤلفة

الفصل الأول

استراتيجيات التربية الخاصة بنظام العزل

- مقدمة.
- أشكال العزل.
- العوامل المرتبطة بنظام العزل.
- الآراء المؤيدة لنظام العزل.
- سلبيات نظام العزل.
- الإرهاصات المبكرة لنظام الدمج.

الفصل الأول

استراتيجيات التربية الخاصة بنظام العزل

مقدمة

مرت النظرة تجاه ذوى الاحتياجات الخاصة بتغيرات جذرية على مر العصور، فقد كانت القسوة والقتل في العصور القديمة هي السائدة في التعامل مع ذوي الاعاقات على أساس أنهم عالة وعبئاً ثقيلاً على المجتمع ولا يُرجى نفع من ورائهم، ولأنهم يحملون أرواحاً شريرة فعلى الأقل يكون مكانهم السجن، فلقد نادي أفلاطون بإقامة مجتمع خال من العجزة، ومن ثم دعا إلى نبذ المعوقين وطردهم ونفيهم إلى خارج البلاد، وحرمانهم من الحقوق والواجبات المتاحة لبقية المواطنين، كما قام الاسبرطيون بإلقاء المعاقين عقلياً في نهر أورتاس، واستخدموا معهم شتى أنواع العنف والتعذيب البدني. ثم جاءت تعاليم المسيحية لتكفل للمعوقين الحماية والرعاية رحمة بهم، وجاءت الشريعة الإسلامية الغراء لترسى أيضاً مبادئ المساواة والتكافل والاحترام وتكافؤ الفرص بين الأفراد، وحق كل منهم في الحياة، والمشاركة في تحمل المسئولية حسب استعداداته، وبصرف النظر عن أي دواعي تمييزية راجعة للإعاقة أو غيرها، إلى أن ظهرت في القرنين الثامن عشر والتاسع عشر سياسة عزل هذه الفئات الخاصة في مؤسسات خاصة للرعاية والتأهيل والتعليم - ومازالت سائدة حتى اليوم في معظم بلدان العالم.

لقد أخذت المجتمعات تعتني بالمعاقين لأسباب دينية تقوم على مبادئ البر والإحسان - ومن ثم كان نظام العزل يهدف إلى عزل ذوى الاحتياجات الخاصة في ملاجئ أو مؤسسات أو مدارس خاصة بهم بعيداً عن العاديين أو عامة التلاميذ بحيث نقدم لهم رعاية تكفل لهم الحياة وحمايتهم من المجتمع (الشخص، ١٩٨٧، القريطى، ٢٠٠٥).

أشكال العزل

١. العزل في المؤسسات والملاجئ:

قبل عام ١٨٠٠ كانت العناية بالأطفال ذوى الإعاقات تتم داخل عائلاتهم وذلك قبل إنشاء المؤسسات الإيوائية Residential institutions، وكانت الظروف المعيشية لهؤلاء الأطفال ممن عندهم الحالات الحادة مثل الإعاقة العقلية أكثر تدنياً بسبب بعض الأمراض العضوية المصاحبة.. وعلى الرغم من ذلك: فانه في ظل هذا النوع من الرعاية كانت توجد مساندة من المجتمع لهؤلاء الأطفال تتجلى فيما كانت تقدمه بعض الجاليات من أموال للعناية بهم حيث يقطنون، وبذلك ظل المعاقون عقلياً قريبين من بيئاتهم الطبيعية إما بسبب الاعتقاد في فائدتها للأطفال، أو بسبب عدم وجود بدائل متاحة لرعايتهم (MacMillan, 1982, 539).

وابتداء من عام ١٨٠٠ حدث تغير في الاتجاه نحو رعاية المعوقين نتيجة لجهود مجموعة من الأطباء والمربين، وقد شمل هذا التغير الاعتقاد القائل بأن «المعوقين» يجب أن يعالجوا، فقد أولت الولايات المتحدة اهتماماً بارزاً « للمؤسسات» التي يعالج بها المعوقين، ويتم فيها رعايتهم وتأهيلهم. ومن البديهي أن هذه المؤسسات كانت في بادئ الأمر صغيرة وقريبة من المراكز السكنية من أجل إمداد الأسر بالمعلومات الكافية عن أبنائهم. وقد نُظر إلى هذه المؤسسات على أنها مأوى مؤقت يتم فيه تعليم الأطفال المهارات الاجتماعية والحياتية التي تمكنهم من الرجوع إلى المجتمع والتعامل معه واختراقه. وبسبب ايجابية هذه النظرة اعتبرت هذه المؤسسات بمثابة مدارس أولية يعالج فيها هؤلاء الأطفال ويعاد تأهيلهم (Hallahan & Kauffman, 1994, 112)، وفى عام ١٨٨٠ انحسر هذا الاعتقاد وظهر ما أسماه بومستر Baumeister (١٩٧٠) نموذج «الحنو والعطف» Pity model، وهو يتميز بنظرة تشاؤمية مصاحبة للشعور بأن هؤلاء الأطفال غير قادرين على توظيف إمكاناتهم في المجتمع، وأصبحت وظيفة هذه المؤسسات هي إنشاء بعض الأماكن التي تقوم بتأمين الاحتياجات والمتطلبات لهؤلاء الأطفال، وكانت هذه البرامج متميزة باللطف، ولكنها تتمتع ببعض الوصاية. ووفقاً لهذا الاتجاه أنشئت المؤسسات الجديدة التي كانت أكبر في الحجم، وتغيرت قاعدة تحمل المسئولية عن المتخلفين عقلياً من المستوى الإقليمي إلى مستوى الدولة. وقد قسم الأطفال في هذه المؤسسات إلى فئتين:

١. مجموعة ذوى الإعاقات المعتدلة والبسيطة: الذين يتميزون بالطاعة، والقدرة على الاستجابة للبرامج المقدمة.

٢. مجموعة ذوى الإعاقات الشديدة: الذين لا يستطيعون الاستجابة لبرامج التأهيل.

ولقد أصبح من الواضح أن هذه المؤسسات تقوم بوظيفتين أساسيتين هما:

- ☐ الأولى: إعادة تأهيل الأطفــال ذوى الاحتياجات الخاصة.
- ☐ والثانية: العناية بذوي الاحتياجات الخاصة تحــت الإشراف.

ونتيجــة لذلك قسمت المؤسسات طبقاً لهذه الوظائف، وقسم الأطفال المنتمين لها طبقاً لمستوياتهم (Mac Millan, 1982, 540)

ومع بداية عام ١٩٠٠ تقلبت الآراء ضد المعوقين - خاصة المعاقين بصفة عامة والمعاقين عقلياً بصفة خاصة، وذلك نتيجة للمعدلات العالية للجريمة، وفساد الأخلاق، وارتفاع معدل الفقر المدقع بينهم-وتبلور الاتجاه الجديد في التفكير في «تحسين النسل» eugenics scare movement، فقد قيل: إنه ليس من حق المعاقين عقلياً أن يقيموا علاقات زواجية، وأنه من الواجب تطهيرهم وعزلهم بعيداً عن المجتمع. ووفقاً لهذه السياسة اتفقت الآراء على أن أفضل الطرق هي عزل المعاقين عقلياً في مؤسسات إيوائية بعيدة عن المناطق السكنية تنفيذاً لإحكام قضائية تجعل خروجهم منها مستحيلاً، وإجراء عمليات جراحية لهم تجعلهم عقماء غير قادرين على الإنجاب، وقد بلغ عدد الحالات التي أجريت عليها عمليات التعقيم في الولايات المتحدة وحدها ٣١٠٣٨ حالة منذ صدور القانون إلى سنة ١٩٥٨ حسب ما تشير إليه الإحصاءات (القذافى، ١٩٩٤)، ولذلك: فقد تطورت مجموعة من المؤسسات من أجل الزود عن ذوى الاحتياجات الخاصة بصفة عامة والمعاقين عقلياً بصفة خاصة لحماية المجتمع منهم.

وبذلك: فان من أهم النتائج أن تم عزل هذه المجموعات من المعوقين بعيداً عن المراكز السكنية، حيث نُظر إليهم على أنهم مجموعة من الماكرين، وأنه في هذه المؤسسات يتم إعادة تأهيلهم.

وطبقا لهذه الفكرة فقد ظهرت طريقة لعزل المعوقين هي نظام المستعمرات أو المعسكرات Colony System حيث يوضع الأفراد المعوقين في مجتمعات تتميز بالاكتفاء الذاتي تحتوى على برامج اكتفاء ذاتي في الزراعة باستخدام الميكنة والأبحاث العلمية في مجال الزراعة، غير أنه من المؤسف أنه حدث انهيار لفكرة اكتفاء هذه المستعمرات ذاتيا، وأصبح الزحام مشكله كبيرة،

ومن ثم: أجبرت الضغوط السياسية مجتمع المؤسسات على الاعتماد على الخارج في إمدادها بالطعام (Hallahan & Kauffman, 1994)، ولقد درس سميث وديكر وهيربرج وروبك Smith, Decker, Herberg & Rupke (١٩٦٩) مجموعة من الأفراد المعاقين عقلياً في إحدى المستعمرات، ووجدوا حالات إكلينيكية طبية مرتبطة بالإعاقة العقلية لدى ٨٠٪ من المجموعة، وكان من بين الحالات التي وصفوها: عيوب في القبض على الأشياء أو الإمساك بها، والصرع، وتلف الحواس، والاضطرابات أو المتاعب في التغذية (زيدان، ١٩٩٣).

٢. مدارس ومعاهد التربية الخاصة:

وقد بدأت إرهاصات الاهتمام الخاص برعاية وتعليم المعوقين في مدارس خاصة في أوروبا وأمريكا منذ أواخر ق ١٨ لاسيما مع بزوغ أفكار المصلحين السياسيين والاجتماعيين في أوروبا والمناداة بضرورة اعتراف المجتمعات بحقوق المعوقين في الحياة، والاهتمام اللازم والرعاية الواجبة، ونتيجة لجهود مجموعة من المربين الذين كانوا بمثابة الرواد الأوائل للتربية الخاصة (القريطي، ١٩٩٦).

وقد بدأت رعاية وتدريب وتأهيل المعاقين عقلياً بجهود الطبيب الفرنسي جين ايتارد G.Itard في مطلع القرن ١٩ الذي وضع برنامجاً لمدة خمس سنوات لرعاية طفل الغابة (فيكتور الذي عُثِر عليه في غابة أفيرون بفرنسا(، ومحاولة إعادة تنشئته اجتماعياً وتعليمه الكلام والسلوك المقبول في الأكل والملبس والنظافة والتحكم في الإخراج .. وعلى الرغم من فشل جهود ايتارد كان تلميذه ادوارد سيجانSeguin قد تابع جهوده في تربية وتعليم المعاقين عقلياً والتي أسفرت عن إنشاء أول مؤسسة لرعاية المعاقين عقلياً وتعليمهم في باريس، ثم في ولاية ماسوشتس بالولايات المتحدة بعد هجرته إليها.. كما تمخضت جهود ماريا منتسورى Montessori في ايطاليا ودكرولى Decroly في بلجيكا، وألفرد بينيه Beinet في فرنسا، وكرستين انجرام Ingram، دينكان Duncan .... وغيرهم في إعداد مجموعة من الطرق والبرامج الخاصة بتعليم المعاقين عقلياً وتدريبهم تقوم على تفريد التعليم واستثارة حواس الطفل وتدريبها، وتسلسل المهارات وتدرجها، وتعديل بيئة التعلم وإثرائها، والتأكيد على اكتساب الوظائف الاستقلالية ومهارات الحياة اليومية (صادق، ١٩٧٦؛ مرسى، ١٩٩٦؛ القريطى، ١٩٩٦). وقد شهدت هذه الفترة تغير النظرة للمعاقين عقلياً، وأصبحت المجتمعات تظهر اهتماماً بهم على نحو أو آخر: ولم تعد الخدمات المقدمة لهم تقتصر على مجال الرعاية والتدريب البسيط، بل أصبحت تهدف إلى تعليمهم وإعدادهم لأعمال نافعة، ولم تعد

النظرة الاجتماعية حيالهم مركزة على جوانب عجزهم وأنها أصبحت تأخذ في الاعتبار ما يتوفر لديهم من قدرات و إمكانات (عبد الله، ١٩٩٨). وظل الاهتمام في أوروبا وأمريكا حتى منتصف القرن العشرين تقريباً مركزاً على تجميع الأطفال المعاقين عقلياً في مدارس ومعاهد مستقلة خاصة بهم بعيداً عن مدارس الأطفال العاديين، وتعليمهم وفقاً لمناهج خاصة بهم عن طريق معلمين مدربين متخصصين حتى يمكن تفادى الصعوبات والمشكلات التي يمكن أن تنجم عن وضعهم مع العاديين في مدارس واحدة (القريطى، ١٩٩٦).

ويوجد نوعان من هذه المؤسسات:

النوع الأول: دور الإيواء والمدارس الداخلية:

وفيها يتم إبعاد الطفل المعوق عن أسرته و إيوائه بإحدى دور الرعاية الاجتماعية أو في السكن الداخلي في مدارس التربية الفكرية، مع الحرص على خلق جو أسرى بديل يشعر الطفل فيه بالأمن والطمأنينة، ويجد الإشباع لحالته الجسمية والنفسية والاجتماعية في الوقت المناسب والقدر المناسب حيث يقوم أخصائيون اجتماعيون ونفسيون وأخصائيون في العلاج الطبيعي، ومعالجون لصعوبات النطق والكلام، وأطباء وممرضات، ومعلمون بمهام أساسية لتوفير الحاجات المعيشية للنزلاء والعناية بهم ونظافتهم وتغذيتهم وتدريبهم على مهارات الرعاية الاجتماعية والترويح عنهم و إكسابهم المعلومات الأساسية عن المجتمع الذين يعيشون فيه (مرسي، ١٩٩٦).

وفى العادة يقبل في هذه المؤسسات الطفل الذي تكون ظروفه المنزلية والأسرية لا تمكنها من أن توفر له أدنى مستوى للتكيف، أو إذا كانت مشاكله تؤثر على حياة الأسرة إلى درجة لا يكون هناك مفر من إبعاده عن المنزل حتى ولو كان ذلك لفترة معينة.. ومن الملاحظ أن هذا النوع من الرعاية قد يساعد الطفل على زيادة تكيفه إلا أنها تعزله عن الأسوياء وعن حياة المجتمع، بالإضافة إلى أن هذه الدور غالباً ما تعانى من عدم توافر العاملين المتخصصين، علاوة على أن الأطفال يجيئون من مناطق نائية يصعب معها رجوعهم يوميا إلى منازلهم (صادق، ١٩٧٦).

النوع الثاني: مدارس التربية الخاصة والرعاية النهارية:

منذ العشرينات والثلاثينات من القرن العشرين كان الاتجاه في التربية الخاصة لغير العاديين قائماً على الاعتقاد بعدم ملاءمة المدارس العادية لهؤلاء الأطفال.

ومن ثم كان يتم تصنيف المعاقين في فئات (حسب نوع الإعاقة) وعزلهم عن مجتمع العاديين في مدارس خاصة، وتميزهم بنوع من التربية منفصلاً عن تربية العاديين ومغترباً عن مجتمعهم (منصور، ١٩٩٤)، وكانت الفصول تضم أعداداً قليلة من هؤلاء الأطفال، ويقوم بتعليمهم معلمون تم إعدادهم خصيصاً لذلك، مع توفير برامج تعليمية خاصة بهم تساعد على رفع نضجهم الشخصي والاجتماعي وتقديرهم لذواتهم بعيداً عن أقرانهم العاديين الذين غالباً ما ينبذونهم -مما يؤثر على مفهومهم لذواتهم وتوافقهم الشخصي والاجتماعي (الشخص، ١٩٩٧).

وعلى ذلك: فان الخدمات في هذه المدارس تسير بطريقة مشابهة للمدارس الداخلية إلا أن الأطفال فيها غالباً ما يعودون إلى ذويهم بعد اليوم الدراسي - فهي بذلك توفر التكيف الإجتماعى للطفل مع أسرته ولكنها تستمر في عزلة عن أقرانه العاديين.

العوامل المرتبطة بنظام العزل

أورد إيمان وآخرون (Eman, et al., 1986) عدة عوامل ترتبط بسيادة نظام العزل يرجع بعضها للطفل المعوق وبعضها الآخر يرجع إلى أسرة الطفل، كما توجد عوامل أخرى ترتبط بنظام المجتمع:

أولاً: العوامل الخاصة بالطفل:

١. الذكاء والقدرات العقلية:

مما لا شك فيه أن أحد العوامل التي تؤثر في اتخاذ الآسرة قرار إيداع ابنها بمؤسسة داخلية هو درجة الضعف العقلي الواقعة على الطفل.

فنتائج اختبارات الذكاء للأطفال الموضوعين في مصحات أو دور الرعاية الإيوائية تسجل درجات أقل بكثير من الآخرين الموضوعيين في مدارس التربية الفكرية -حيث كان ذكاء الأطفال الموضوعين في دور الإيواء أقل من ٢٠ على مقاييس الذكاء.

ولقد أورد إيمان وآخرون (Eman et al., 1986) أن من بين خصائص الأطفال المعوقين المودعين بدور الرعاية الإيوائية والمدارس الداخلية أن مستوى ذكائهم أقل من ٥٣، ولدى الغالبية منهم إعاقات جسدية مصاحبة للإعاقة العقلية، يتعلمون بالمحاكاة من أخطاء السلوك، أعمارهم فيما بين ٨-١٨ سنة.

٢. الإعاقة الجسدية المصاحبة:

إن إيداع الطفل بالمؤسسة الإيوائية يتوقف على حجم الاضطرابات الجسدية المصاحبة لنوع الإعاقة.

- فكلما زادت الإعاقة العقلية زاد ظهور الاضطرابات العضوية مما يتطلب رعاية مؤسسية أكبر. فالإعاقة العقلية البسيطة لا تكون مصحوبة بمضاعفات جسمية أو حسية مما يجعل مقدار الرعاية الصحية لأفراد تلك الفئة تأخذ في التضاؤل كلما تقدم العمر.
- وأفراد فئة الإعاقة العقلية المتوسطة: عدد غير قليل من المصابين بمتلازمة داون يعانون من اضطرابات النوبة الصرعية الكبرى.
- أما أفراد فئة الإعاقة العقلية الشديدة والعميقة: فإنهم يعانون عادة من مجموعة من الاضطرابات الجسمية والحسية، بالإضافة إلى عدم قدرتهم على المواظبة على النظافة الجسمية أو إتباع إرشادات السلامة والوقاية أو تجنب مصادر الأوبئة والأمراض المعدية مما يجعلهم معرضين دائماً لكثير من الأمراض والاضطرابات الصحية (القذافي، ١٩٩٦).

٣. مدى قدرة الطفل على الإدراك:

فقرار الأسرة إيداع الطفل بمدرسة داخلية أو مؤسسة إيوائية قد يرجع إلى أن الطفل قد أصبح مصدراً لجلب المشاكل في حالة اختلاطه بالأطفال الآخرين خارج المنزل والتي منها: العناد، السرقة، إشعال النيران، اقتحام المنازل، والآراء المناهضة، ثورات الغضب العارمة، عدم الاستقرار، وتقدير الذات، عدم القدرة على النوم.... وما إلى ذلك مما يجعل الأسر تشعر بعبء الطفل عليها وعلى المجتمع لعدم القدرة على فهم سلوك الطفل.

٤. جنس الطفل:

قد يرتبط جنس الطفل بقرار الأسرة في إيداع الطفل مدرسة داخلية حيث وُجد أن الأمهات يكن أكثر إقبالاً على وضع أبنائها الذكور في هذه المؤسسات عنها بالنسبة للإناث.

ثانيا: عوامل خاصة بالأسرة:

وهى عوامل تتعلق باتخاذ الأسرة قرار وضع طفلهم المعوق في المؤسسة إما بسبب عدم قدرة الأسرة على القيام برسالتها في العناية به، أو بسبب عدم كفاية الخدمات الحكومية مما يسمح لهم بإبقاء الطفل في المنزل. ومن هذه العوامل:

١. الطبقة الاقتصادية الاجتماعية:

أرجع إيمان وآخرون (Eman, 1986) إلحاق الطفل المعوق بالمدارس الداخلية أو المصحات الإيوائية إلى الطبقة الاقتصادية والاجتماعية، وان اختلفت دوافع الإلحاق بين الطبقات العليا والدنيا:

- فبالنسبة للطبقات العليا: وجد أن إلحاق الطفل بالمؤسسات الإيوائية يرجع إلى العائلات متيسرة الحال ومقدار دخل الأسرة وعدد الأفراد الأصحاء في الأسرة ومدى تأثير الطفل على أفراد الأسرة الآخرين، ووجد أن الوالدين ذوى المراحل المتقدمة من التعليم يسرعون بإيداع أبنائهم في هذه المؤسسات الإيوائية في سن مبكرة، كما أن بعض الأسر تسعى إلى إلحاق أبنائها المعوقين بالمؤسسات والمدارس الداخلية نتيجة لإحساسها بأنهم يشكلون عبئاً كبيراً عليهم وعلى وضعهم الإجتماعى.
- أما بالنسبة لأبناء الطبقات الدنيا: فقد تسعى لإلحاق أطفالها المعوقين بالمؤسسات ودور الرعاية الداخلية نظراً للفقر وعدم القدرة على إعالة هؤلاء الأبناء، ونقص أماكن النوم، إلى جانب التخلف الثقافي، والرغبة في توفير عامل الرفاهية لأطفالهم في ظل أساليب الرعاية في المؤسسة التي لا يمكن توافرها داخل الأسرة.

٢. الخلل العائلي:

عادة ما يشكل الأطفال الذين يأتون من منازل مفككة أو ذات علاقات اجتماعية منهارة نسبة كبيرة من المقيمين في هذه المؤسسات .. وقد أوضحت الدراسات المكثفة لكل من:أبيل وتسدال Appell & Tisdall (١٩٨٦)، فاربر Farber (١٩٨٦)، هوبز Hobbs (١٩٨٤)، شيلهاز ونيهيرا Shellhaas & Nihira (١٩٩٦) عن أن هناك ارنباط وثيق بين الإيداع بالمؤسسات وحالة الطلاق الموجودة في اسر الأطفال الملتحقين بها .. وأشار سينجر Saenger (١٩٨٠) أن نسبة ٩٠٪ من الأطفال المتخلفين عقلياً المقيمين في منازلهم يقيمون مع كل من أبائهم وأمهاتهم في حين أن نسبة ٤٠٪ من الأطفال المقيمين بالمؤسسات قد حدث انفصال بين والديهم قبل الدخول إلى هذه المؤسسات.

وأوضح «أبيل وتسدال»أن نسبة ٣٧٪ من الأطفال المقيمين بهذه المؤسسات كانوا يعيشون وسط أسر مضطربة اجتماعياً وذات علاقات متقطعة، أضف إلى ذلك فإن نسبة ١٤٪ من الآباء

والأمهات لم يعترفوا بفشل علاقاتهم الزوجية. ومن الملاحظ أن مثل هذه المعلومات لم توضح ما إذا كان الطلاق هو سبب دخول هؤلاء الأطفال إلى تلك المؤسسات الإيوائية أم أن هؤلاء الأطفال كانوا هم السبب الرئيسي في هذا الطلاق، أو أن وصول الأسرة إلى قرار إلحاق أبنائهم بالمؤسسات هو الدافع المحرك الأساسي لعملية الطلاق وعلى الرغم من أن سوء العلاقات الزوجية ليس على درجة من الوضوح إلا أنه صورة من صور الخلل العائلي.

ومن البديهي أن نجد أن كلاً من الأزواج المنفصلين أو المطلقين أو عند موت أحد الوالدين ووجود والد واحد يعتني بالطفل غير قادر على إعالته حيث أنه يتطلب في عنايته جهد فائق وعناية مستمرة قد تطول إلى أجل غير مسمى (MacMillan, 1982).

٣. الإخوة الأسوياء:

إن عدد الإخوة الأسوياء في الأسرة قد يكون أحد العوامل الهامة في إيداع الطفل المعاق إحدى المؤسسات أو المدارس الداخلية. وفى الطبقات الاجتماعية العليا فان الأبوين يعيشان في حالة القلق مخافة تأثير هذا الطفل على بقية إخوته. وقد أوضح كل من أبيل وتسدال Appell &Tisdall أن العدد الأكبر من هؤلاء الأطفال المقيمين في تلك المؤسسات ينتمون إلى أسر تحتوى على عدد كبير من الأطفال الأسوياء .. وأشار فاربر Farber إلى أن القلق يزداد داخل الأسر كلما كانت حالة الطفل العقلية متدنية - ووجد أن هناك عاملين أساسيين لهما الدور الأساسي في إيداع الطفل هذه المؤسسات هما:

أ. جنس الأخوة الأسوياء.

ب. قرب أو بُعد الفترة العمرية بين الطفل المعاق وإخوته الأسوياء.

فقد أظهرت الأخت السوية حالات الاضطراب في شخصيتها وذلك بسبب احتكاكها بأخيها المعاق، في حين أظهر الإخوة تأثيراً معاكساً لما أظهرته الفتيات.

ويرجع فاربر هذه النتيجة إلى أنه:

- ☐ بالنسبة للذكور: فإن الأم عادة ما تنشغل عن متابعتهم بسبب إعطاء معظم وقتها لذلك الطفل المعاق مما يعطيهم قدر من الحرية والمرونة.
- ☐ أما بالنسبة للبنات: وخاصة الأخت الأكبر عمراً: فمن المنتظر منها أن تقوم بدور مساعد

في العناية بذلك الطفل -وبالتالي فان وجود هذا الطفل يحتل مسئولية إضافية على عاتقها، كما وجد أن الأخت السوية عادة ما تكون على علاقة متوترة مع والدتها، وذلك على النقيض من الأخت الأخرى التي لم تتعامل مع أخيها المعاق، فالآباء عادة ما يكونوا غير راضين عن بناتهم ذلك لأنهم لم يعنوا بأخيهم المعاق مما يضطر الأسرة في نهاية الأمر إلى إيداعه بمؤسسة إيوائية أو مدرسة داخلية (MacMillan, 1982).

ثالثاً: عوامل تتعلق بالمجتمع:

وهى عوامل تتعلق بضغوط المجتمع ومدى توفر خدمات الرعاية للطفل والأسرة والحالة الاقتصادية واتجاهات المجتمع نحو المتخلفين عقلياً .. وذلك على النحو التالي:

١. الضغوط الاجتماعية Community Pressure:

في العديد من الحالات نجد أن معظم الأسر قد أجبرت أو استسلمت للضغوط من قبل السلطات لإدخال أبنائهم المعوقين لمؤسسات الرعاية أو المدارس الداخلية .. كالضغوط القانونية أو نظم التعليم. مما يشكل ضغطا مؤكداً وواضحاً من قبل المجتمع على عزل الطفل المعوق ولفظه خارج الإطار الإجتماعى.

٢. الخدمات المتاحة في المجتمع Service available in Community:

إن مدى توافر الخدمات والإمكانيات الخاصة بالرعاية الطبية والاجتماعية داخل المجتمع قد يكون العامل الحاسم في اتخاذ قرار عزل الطفل وإبعاده عــن أسرته (MacMillan, 1982)، فالعائلات التي تعيش في مجتمعات ذات خدمات قليله أو غير متاحة يكونوا أكثر ميلاً إلى إيداع أطفالهم بهذه المؤسسات الإيوائية. وإذا كان معظم الأطباء ليس لديهم الخبرة الكافية أو أن معدات وأدوات التدريب والتأهيل ناقصة أو غير موجودة في هذا المجتمع -نجد أن معظم الآباء يرون أن أبنائهم سوف يحظون بقدر كافٍ في الرعاية إذا أودعوا بهذه المؤسسات الإيوائية الداخلية.

٣. الحالة الاقتصادية للمجتمع:

أوضح فاربر (Farber 1986) في تحليله الذي قدمه عن أطفال المؤسسات الإيوائية فيما بين عامي ١٩٢٢ -١٩٨٦ وجد أن نسبة تواجد الأطفال الذين يبلغ نسبة ذكائهم أكثر من ٥٠ في المؤسسات قد تأثرت وبشدة بمعدل الرخاء والكساد الإقتصادى للمجتمع. فأكبر نسبة من تواجد

مثل هذه الفئة كان في سنوات الكساد الإقتصادى في الثلاثينات، وأن هذا المعدل قد تراجع بعد الحرب العالمية الثانية.

ونجد أيضاً أن عملية الحراك الاجتماعي يعتبر أحد العوامل الاقتصادية لاتخاذ هذه القرارات، فالأسر التي تأوي أطفالها المتخلفين عقليا في المنزل تعانى من هبوط في مستواها الاجتماعي. وقد علق فاربر Farber على ذلك موضحا: أن الأسر التي تحظى بفرصة الحراك الاجتماعي متنقلة من طبقة إلى طبقة اجتماعية أرقى فإنهم يسعون إلى التخلص من أي معوقات قد تعوق هذا الانتقال -ولذلك نجدهم يسعون للتخلص من أبنائهم المعاقين بإيداعهم المؤسسات الداخلية (Mac Millan, 1982).

٣. اتجاه المجتمع نحو المعوقين:

تختلف الآراء فيما يتعلق بإلحاق الأطفال ذوي الإعاقات بالمؤسسات الداخلية باختلاف الاتجاه العام نحو هذه الفئة من الأطفال.. ففي الوقت الذي ساد فيه اتجاه تحسين النسل وتحديده بالنسبة لذوي الإعاقة العقلية كان المجتمع يحبذ إدخال هؤلاء الأطفال المؤسسات الإيوائية باعتبارها الحصن المنيع الذي يحمى المجتمع من المشاكل الناجمة عن المعاقين عقلياً. أما الآن وفى الظروف الراهنة: فان الرأي العام يميل إلى الحد من تواجد هؤلاء الأطفال في تلك المؤسسات وإشراكهم في جماعات اجتماعية متفاعلة تساعدهم على التأقلم مع المجتمع، مع قصر الإيداع بالمؤسسات على الأطفال الذين ينحدر مستوى ذكائهم عن ٥٠.

الآراء المؤيدة لنظام العزل

نادي الكثيرون - ومازالت تلك الآراء سائدة في كثير من المجتمعات - بضرورة وضع ذوى الاحتياجات الخاصة في مؤسسات ومدارس خاصة بهم.

وتورد الآراء المؤيدة لنظام العزل بعض المبررات منها:

١. أن وضع ذوى الاحتياجات الخاصة في مؤسسات ومدارس خاصة بهم يساعد في إمكانية مواجهة حاجاتهم التربوية في فصول تضم أعداداً قليلة منهم حيث يقوم بتعليمهم معلمون تم أعدادهم خصيصاً لذلك، مع توفير برامج تعليمية خاصة بهم.

٢. أن نظام الرعاية بنظام العزل داخل مدارس مستقلة يعد أمراً محتوماً لا مفر منه بالنسبة لذوى

الإعاقات الحادة والشديدة ومتعددي الإعاقة ممن يعانون من صعوبات حادة يتعذر معها توفير فرص رعايتهم وإشباع احتياجاتهم التربوية والتعليمية في نطاق المدارس العادية، في حين أن نظام الدمج مع العاديين في المدارس العادية يمكن فقط بالنسبة لذوى الإعاقات البسيطة أو المتوسطة كأصحاب الإعاقات العقلية البسيطة القابلين للتعلم وضعاف البصر وضعاف السمع.

٣. صعوبة تجاهل الاتجاهات الاجتماعية السلبية السائدة في المجتمع نحو المعوقين، والتي تؤثر بدورها على برامج الرعاية التربوية لهم، وتُعد هذه الاتجاهات من معوقات تعميم نظام الدمج للمعوقين من التلاميذ العاديين، حيث يقتضى هذا النظام في جوهره تقبلاً غير مشروط لجميع التلاميذ بغض النظر عن إعاقتهم. وقد يضاعف من صعوبة مقاومة تلك الاتجاهات السلبية تفشى ظاهرة الأمية وتدنى المستوى التعليمي والثقافي لأفراد المجتمع؛ وقصور الخدمات الإرشادية الأسرية عامة؛ وكذلك بالنسبة لأسر ذوى الاحتياجات الخاصة.

٤. أن نظام العزل يناسب الظروف الاقتصادية لكثير من المجتمعات النامية التي تعانى ظروف اقتصادية متدنية لا تمكنها من تهيئة المدارس العادية وتنظيمها وتوفير التجهيزات المادية والفنية والكفاءات البشرية المدربة اللازمة لتربية ذوى الاحتياجات الخاصة بدمجهم مع العاديين داخل هذه المدارس (اتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة، ١٩٩١، ١٩٩٦، ١٩٩٧).

سلبيات نظام العزل

تعرض نظام العزل بالمؤسسات والمدارس الداخلية في السنوات الأخيرة إلى درجة كبيرة من النقد وذلك بسبب عدم قدرة هذا الطفل في أن يحيا حياة طبيعية نتيجة للمشكلات التي تحدث بهذه المؤسسات، من هذه المشكلات:

١. سوء حالة المؤسسات:

فلقد قدم رئيس لجنة العناية بالمتخلفين عقليا سنة ١٩٨٣ تقريراً عن حالة بعض المؤسسات الإيوائية أشار فيه إلى أن: "غرف العزل عبارة عن غرف صغيرة جداً تسع فقط لسرير صغير وعادة توصد أبوابها على مَن فيها فترة زمنية طويلة وكأن نزلاء المؤسسات يقضون فترة من فترات العقوبة في احد السجون. كما أن هذه المؤسسات ينقصها الخدمات الطبية خاصة تلك التي تستخدم في

حالات الطوارئ، وتستخدم الرعاية الطبية بطريقة عشوائية دون استشارة الأطباء المعالجين (Mac Millan, 1982, 552).

٢. الزحام الشديد Over Crowding:

حيث وجد أن السعة الرسمية في بعض المؤسسات تتعدى احتياجاتها من المعوقين وترتب على ذلك أن المؤسسات التي أنشئت لتستوعب ٢٥٠ نزيلاً تجد نفسها أمام ٤٠٠ نزيل، وعلى الرغم من الجهود التوسعية في الأبنية والهيئات العاملة بهذه المؤسسات إلا أن ظاهرة الزحام المزمن في بعض المؤسسات تجعل إعادة تأهيل هذه الأعداد تكون غير كافية دون قدرة الأطفال على التكيف الاجتماعي.

٣. ضعف التمويل Under - Financing:

إذ تستلزم إستراتيجية العزل تكلفة اقتصادية باهظة لإقامة الأبنية والمرافق والتجهيزات المدرسية وصيانتها، وإعداد المعلمين والأخصائيين والإداريين. ولقد وجد هوبز Hobs (١٩٧٥) أمثلة على ضعف التمويل فقد وجد أنه بين عامي ١٩٦٦، ١٩٦٧ تكلفت المؤسسات في الولايات المتحدة) ماعدا ألاسكا) من ٣- ١٢ دولاراً للفرد - بالمقارنة بما كان ينفق في حدائق الحيوان الذي كان يقدر بحوالي ٧ دولارات للحيوانات الكبيرة (Mac Millan, 1982, 556).

زلقد وجد أن برامج العزل تحتاج إلى تكاليف فادحة في الإنشاء والتجهيزات أو التشغيل والإقامة، كما أن مستوى الجودة دائماً كان محل شك، وأدى الأمر إلى قرارات من السلطات المحلية بضغط الإنفاق أو تحويل المؤسسات إلى وحدات اجتماعية صغيرة - أضف إلى ذلك أن البرامج المحمية كانت باهظة التكاليف ولاضمان لاعتبارها مرحلة يترك الفرد بعدها المؤسسة إلى المجتمع، مما جعل التكاليف أكبر وخاصة في حالات إعادة التأهيل (صادق، ١٩٩٨).

٤. أثار المؤسسات على المقيمين بها:

ترتب على عزل ذوي الإعاقات عن أقرانهم العاديين ما يلي:

أ. الاغتراب عن المجتمع:

حيث ارتبط عزل المعوقين في مؤسسات ومدارس خاصة بهم بمشكلات "الوسم" وإلصاق

مسميات تظل قرينة بهم، وسيادة الاتجاهات السلبية التي تعطل إمكانات النمو لديهم (منصور، ١٩٩٤)، وإلصاق مسميات تظل قرينة بهم طوال حياتهم ولا يُعرفون إلا بها من قبل أقرانهم (العجمي، ٢٠٠٠).

وترتب على ذلك وجود حواجز نفسية بينهم وبين اقرأنهم العاديين مما يؤدى إلى صعوبة تقبل كلا الطرفين لبعضها البعض، ويزيد الفجوة والنفور بينهما - خاصة بعد تخرجهم من المدرسة ودخولهم إلى المجتمع (عبد الغفور، ١٩٩٩).

والطفل غالباً ما يمتثل لوصمه بالإعاقة والنظرة التشاؤمية لاستعداداته وقدراته، كما يشعر بانعدام القيمة الذاتية، مما يؤثر سلبيا على نموه النفسي والتعليمي والاجتماعي، ويعوق نمو مفهوم ايجابي عن ذاته (القريطى، ١٩٩٦).

ب. انعدام السلوك التوافقي بينهم:

فتعليم وتدريب أي فئة من ذوي الإعاقات منعزلين عن الأطفال العاديين يؤثر سلباً على مفهومهم لذواتهم وتؤدى العزلة إلى تدعيم السلوك اللاتوافقى من خلال محاكاة الأطفال لبعضهم البعض (خضر، والمفتى، ١٩٩٢)، كما أن عزل ذوى الإعاقات عن أقرانهم العاديين وعدم تكييف وضعهم الاجتماعي ضمن نفس البيئة المدرسية التي يتعلم فيها العاديين تتسبب في الكثير من المشاكل التي ترتد سلباً على أدائهم وتفاعلهم الاجتماعي الايجابي وما يشكل المطلوب أو الاستفادة منهم كطاقات بشرية فاعلة داخل المجتمع (بخش، ١٩٩٥).

وبذلك لا تتناسب إستراتيجية العزل للتربية ذوى الاحتياجات الخاصة مع الهدف المرجو من جراء فلسفة التربية الخاصة بالمعوقين إلا وهو العودة بالمعوق إلى المجتمع بتأهيله مجتمعيا لا عزله عنه (العجمي، ٢٠٠٠).

٥. قصور الخدمات التربوية والتأهيلية والتفاوت بينها:

بالإضافة لذلك: فانه يؤخذ على نظام العزل أنه غالباً ما يقتصر على مناطق معينة: كالعواصم والمدن الرئيسية والمناطق ذات الكثافة السكانية والعمرانية العالية، ولا تستوعب سوى عدد محدود من الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة أو فئة منهم دون غيرها - وهو ما يحول دون التوسع في الخدمات التربوية والتأهيلية ونشرها (القريطي، ١٩٩٦).

وتشير إحصاءات اليونسكو إلى أن نسبة المعوقين في معظم بلدان العالم - عدا أمريكا وبعض الدول الأوروبية لا يتجاوز ٥٪ مما يعنى أن ٩٥٪ منهم يفقدون الرعاية المنظمة، وأن قارتي آسيا وأفريقيا بهما حوالي ٨٠٪ من اجمالى المعوقين في العالم بينما نسبة الذين يحظون بخدمات خاصة لا يتعدى ١٪ (الشخص، ١٩٨٧).

٦. أسلوب الرعاية داخل المؤسسات:

فلقد تم انتقاد أسلوب رعاية ذوي الإعاقات داخل مؤسسات ومدارس التربية الخاصة على أساس أنها يقدم بها مناهج هزيلة، يقوم بتدريسها مدرسون أقل كفاءة من المدرسين الذين يقومون بالتدريس في المدارس العادية مما يقلل من فرصهم للتوافق في الحياة (الشخص، ١٩٨٧)، بالإضافة إلى إن تربية ذوى الإعاقات في ظل نظام العزل يركز على جوانب القصور والضعف لديهم لا على ما تبقى لديهم من قدرات وإمكانات، مما يدعم أوجه التباين والاختلاف لا أوجه التشابه والتقارب فيما بينهم، وتؤكد نظرة المجتمع لهم بأنهم دون العاديين فيما لديهم من قدرات وإمكانات ومهارات، كما أن إستراتيجية العزل تدعم المركزية في توزيع الخدمات التربوية الخاصة بهم بجانب التفاوت في توزيعهم بين المدينة والقرية على مستوى المحافظة الواحدة (العجمي، ٢٠٠٠).

٧. إهدار حقوق الفئات الخاصة:

إن ثنائية النظام التربوي الذي يخصص تعليماً عادياً للغالبية من التلاميذ، وتعليماً خاصاً للأقلية يحمل في طياته إغفالاً لحق فئة من التلاميذ في أن ينتظموا مثل أقرانهم العاديين على المقاعد الدراسية في المدارس القريبة من منازلهم لا بمعزل عنهم في مراكز ومؤسسات أو مدارس خاصة.

٨. زيادة أعداد المتخصصين في التربية الخاصة:

ففي كثير من الدول المتقدمة التي اهتمت بالتربية الخاصة والتأهيل أنشأت الكثير من الكليات أو الأقسام الأكاديمية والدبلومات في مختلف تخصصات الميدان، فتراكم لديها أعداد كثيرة من الخريجين الذين تم تدريبهم على برامج العزل في الوقت الذي انخفض فيه عدد المقبولين في هذه البرامج لعدم قدرة هذه المؤسسات عن الاستيعاب وزيادة قوائم الانتظار، وأدى ذلك إلى تراكم العاملين والمتخصصين في المؤسسات القديمة بلا عمل مناسب - فأصبحت الوفرة زيادة تنشأ

عنها بطالة، وفى الجانب الآخر في المدرسة العادية وجد أن تدريب المدرس العادي أسهل وأرخص من مدرس التربية الخاصة، ومن ثم: زاد عـدد العاطلين بين المتخصصين في التربية الخاصة (صادق، ١٩٩٨).

الإرهاصات المبكرة لنظام الدمج

يعد التوجه نحو دمج ذوي الإحتياجات الخاصة في المدارس العادية أحد أهم التطورات التي شهدها ميدان التربية الخاصة في دول العالم المختلفة في العقدين الماضيين، فلم يعد الدمج - في الدول المتقدمة - مجرد حلم أو قضية نظرية؛ ولكنه أصبح أمراً تفرضه التشريعات والقوانين التربوية.

وقد انبثقت حركة الاهتمام بالدمج نتيجة جملة من العوامل من أهمها: جهود لجان الدفاع عن حقوق المعوقين والتشريعات، وتغير اتجاهات المجتمع نحو الإعاقة، وجهود الآباء والأمهات، ونتائج الدراسات التقويمية في ميدان التربية الخاصة التي أشارت إلى عدم قدرة هذه المدارس والمؤسسات الخاصة على استيعاب جميع الأطفال المعوقين.

وقد بدأت في السنوات الأخيرة المناداة بضرورة اتخاذ الإجراءات اللازمة لحماية المعوقين من التمييز؛ وتمكينهم من الوصول إلى الاستفادة من مختلف الأنشطة والخدمات المتوفرة في المجتمع، ولتحقيق هذه المفاهيم لابد من أن تأخذ الخطط والسياسات التنموية الوطنية في اعتبارها التخطيط لتعليم ذوى الاحتياجات الخاصة، وأن تستفيد هذه من العمل الدءوب في سبيل تعديل البيئة المدرسية لتصبح أكثر كفاءة وفعالية في تعليم هؤلاء الأطفال وتمكنها من تلبية جميع الاحتياجات الخاصة، وقد نُص على حق ذوى الاحتياجات الخاصة في التعليم ومسئولية النظام التعليمي نحوهم ما جاء في برنامج العام العالمي للمعوقين عام ١٩٨٣، والذي يؤكد أن على الدول الأعضاء إقرار سياسات تعترف بحق الأشخاص المعوقين في التعليم أسوة بالآخرين، وحيثما كان ممكناً، ويجب أن يتم هذا التعليم ضمن إطار المدرسة العادية. إن مسئولية تعليم المعوقين يجب أن تقع على عاتق الجهات المسئولة عن التربية والتعليم، ويجب أن تشتمل قوانين إلزامية التعليم حقوق المعوقين في التعليم بغض النظر عن درجة إعاقتهم (القريوتى وآخرون، ٢٠٠١).

وبناء عليه فقد أقيمت الدعاوى القضائية مطالبة بتحسين شروط الحياة المؤسسية وإقرار حقوق المعوقين في حياة طبيعية، وحقهم في تلقى الخدمات المناسبة أسوة بغيرهم من أفراد المجتمع.

وشهدت السبعينات من هذا القرن تغيرات جذرية في اتجاهات المجتمعات حيال المعوقين والخدمات اللازمة لهم، سواء من حيث طبيعتها وطرق تقديمها، وسادت المناداة بدمج المعوقين وتطبيع الخدمات وغير ذلك من اتجاهات إيجابية عززت من قيمة المعوق في المجتمع وفتحت أمامه آفاقاً جديدة.

وفى أثناء هذه الفترة تعزز مفهوم الدمج، وأصبح ممارسة تربوية قائمة في كثير من البلدان بعد العام الدولي والعقد الدولي للمعوقين. ويعنى هذا المفهوم تحقيق فرص المساواة والمشاركة التامة للمعوقين في المجتمع أسوة بأقرانهم العاديين. وهذا يتطلب تكوين اتجاهات اجتماعية ايجابية نحوهم، وإزالة جميع مظاهر التمييز تجاههم. وقد سبق مفهوم الدمج ظهور مفهوم العادية Normalization الذي يقصد به الاقتراب بالمعوقين ما أمكن من حياة العاديين؛ وإبعادهم عن الخدمات المؤسسية المنعزلة، وكذلك التعامل معهم على نحو طبيعي (السرطاوى، وآخرون: ٢٠٠١).

المدرسة الجامعة كبديل تربوي:

إيماناً من منظمة اليونسكو وبالتعاون مع العديد من المنظمات الأهلية والتطوعية والحكومية أطلقت مبادرة (المدرسة الجامعة أو التربية الجامعة)، حيث أنها تجمع العاديين والغير عاديين، حيث أكدت منظمة اليونسكو عليها رسمياً عام ١٩٨٨ م باعتبارها قضية رئيسية للعمل المستقبلي حيث نصت توصياتها على ما يلي:

- ❏ إن المسئوليات المترتبة على التربية الخاصة تقع ضمن مسؤوليات الجهاز التربوي بكامله ويجب أن لا يكون هناك نظامان منفصلان لجهاز تربية واحد. وبدون أدنى شك فإن الجهاز التربوي برمته سيستفيد من إجراء التغييرات الضرورية المناسبة التي تتلاءم مع حاجات الأطفال المعوقين. فإذا نجحنا في إيجاد طريقة فاعلة لتعليم الأشخاص المعوقين ضمن المدرسة العادية نكون بذلك قد وحدنا الأرضية الصالحة تربويا لوضع مثالي لجميع التلاميذ.
- ❏ وعلى هذا الأساس عقد مؤتمر سلامنكا بإسبانيا في شهر حزيران عام ١٩٩٤م تحت عنوان «المؤتمر العالمي حول الحاجات التربوية الخاصة، حق المشاركة وحق الحصول على نوعية جيدة من التعليم».

وقد جاء هذا المؤتمر بإطار السياسات العامة التي وضعها المؤتمر العالمي حول التربية للجميع المنعقد في تايلاند عام ١٩٩٠م. حيث أشار مؤتمر تايلاند إلى فشل التربية الخاصة كنظام مستقل بإعطاء النتائج المرجوة عالمياً. وقد حضر هذا مؤتمر سلامنكا ٣٠٠ شخص يمثلون (٩٢) دولة و(٢٥) منظمة دولية. وقد تبنى المؤتمر المبادئ والتوجيهات والممارسات في مجال التربية الخاصة، وإطار العمل للتحرك في مجال الحاجات التربوية الخاصة.

توصيات المؤتمر: إنطلاقاً من مبادئ التربية الخاصة:

- أن لكل طفل معاق حقا أساسياً في التعليم ويجب أن يعطى الحق في بلوغ مستوى مقبول في التعليم والمحافظة عليه.
- أن لكل طفل خصائصه الفريدة واهتماماته وقدراته واحتياجاته الخاصة في التعليم (مبدأ الفروق الفردية).
- أن نظم التعليم يجب أن تعمم وينبغي أن تطبق البرامج التعليمية على نحو يراعى فيه التنوع في الخصائص والاحتياجات.
- أن الأطفال المعاقين من ذوي الإحتياجات الخاصة يجب أن تتاح لهم فرص الالتحاق بالمدارس العادية التي ينبغي أن تهيئ لهم تربية محورها الطفل وقادرة على تلبية تلك الاحتياجات.
- أن المدارس العادية التي تأخذ هذا المنحى الجامع هي أنجح وسيلة لكافة مواقف التمييز وإيجاد مجتمعات حقيقية وإقامة مجتمع متسامح وبلوغ هدف التعليم للجميع. وأن هذه المدارس توفر فضلاً عن ذلك تعليما محميا لغالبية التلاميذ وترفع من مستوى كفاءاتهم مما يترتب عليه في آخر المطاف فعالية النظام التعليمي برمته.

وعلى العموم: فإنه يمكن إجمال أبرز التطورات التي حدثت في العقود القليلة الماضية في النقاط التالية:

١. لم تعد عملية التقييم تشخيصية تهدف فقط إلى إعطاء لقب للطفل، بل أنها أصبحت تهدف إلى تقديم وصف عن التلميذ واحتياجاته والخدمات اللازمة له، كما أن الاختبارات لم تعد الوسيلة الوحيدة لتحقيق هذا الغرض، إذ أصبح التقييم يشتمل على جميع الجوانب الشخصية والنمائية للطفل وبمشاركة أسرته أيضاً.

٢. تقضي الاتجاهات التربوية الحديثة استبدال وتغيير المصطلحات والمسميات المستخدمة في التشخيص والتصنيف. وقد برز حديثاً مسمى «ذوى الاحتياجات التعليمية الخاصة» بدلاً من مصطلح «معوقين» الذي يعبر عن الوصم بالإعاقة وما لها من آثار نفسية سلبية على الفرد طوال حياته، إضافة إلى أنه يكرس استمرار ممارسات عزل هذه الفئة.

٣. اختلاف النظرة إلى خدمات المعوقين من نظرة قائمة على الخير والبر والإحسان إلى نظرة تستند إلى الحقوق الأساسية للأفراد.

٤. تم الاعتراف بحقوق المعوقين من خلال الأطر التشريعية المناسبة، وأصبح الوفاء بهذه الحقوق جزءاً من السياسات والخطط التنموية في المجالات المختلفة.

٥. تغير دور جمعيات الأهل والهيئات التطوعية الأخرى في الدول الغربية من تقديم الخدمات التأهيلية المباشرة إلى دور رقابي على نوعية الخدمات التي تقدمها الحكومات، وحماية حقوق المعوقين والدفاع عن مصالحهم Advocacy Services.

٦. الاتجاه إلى تطبيع الخدمات المقدمة للمعوقين والمناداة بالدمج التربوي والاجتماعي والمهني ونبذ الخدمات التي تقوم على العزل.

٧. للتأكيد على الأهمية التي أصبحت توليها تلك المجتمعات للمعوقين وخدماتهم، أقدمت العديد من الحكومات على إنشاء الأطر الإدارية المناسبة للنهوض بهذه الخدمات، فأنشئت المجالس الوطنية والإدارات المتخصصة لهذا الغرض.

٨. لم يعد الاهتمام بقضية الإعاقة مقصوراً على المجتمعات المتقدمة، بل إن الدول النامية هي الأخرى أظهرت اهتماماً وإن بقى هذا الاهتمام شكلياً في بعض الأحيان بحكم الضغوط والمعوقات السياسية والاقتصادية التي تعانى منها معظم دول العالم النامي، وتبلور هذا الاهتمام العالمي بقضية الإعاقة من خلال الجمعية العامة للأمم المتحدة التي أقرت في عام ١٩٨٠ مشروع القرار باعتبار عام ١٩٨١ عاماً دولياً للمعوقين، ومن ثَم اعتبار العقد ١٩٨١-١٩٩١ عقداً للمعوقين.

٩. أصبحت خدمات المعوقين تستند إلى أسس علمية، وبرز في الجامعات ومعاهد التعليم تخصصات متميزة في هذا المجال تمنح مختلف الدرجات العلمية، فأصبحت التربية الخاصة والتأهيل وغيرها من مجالات التخصص مجالات علمية معترف بها، تعد المختصين للعمل في مجالات الإعاقة المختلفة (القريوتى وآخرون: ٢٠٠١).

الفصل الثاني

التربية الخاصة بنظام الدمج

- مقدمة.
- المصطلحات المرتبطة بالدمج.
- أهداف الدمج.
- مرتكزات فلسفة الدمج.
- مبررات الدمج.
- اتجاهات المجتمع نحو فكرة الدمج.
- فوائد الدمج.
- سلبيات الدمج.

الفصل الثاني

التربية الخاصة بنظام الدمج

مقدمة

مـــع بداية النصف الثاني من القرن العشرين، ومـــع تزايد الانتقادات لنظام العزل، بدأت التوجهات في التربية الخاصة تتحول من اتجاه عزل ذوى الاحتياجات الخاصة إلى الدمج مع الأطفال العاديين - فهي تربية تقوم على «الوصل لا الفصل» بين مجتمع العاديين وغير العاديين، وتسعى إلى دمج المعاقين في جسم المجتمع، واندماجهم فيه كأعضاء وظيفية و«انتمائهم» إليه كمواطنين فعالين (منصور، ١٩٩٤).

ولقد دُعم هذا الاتجاه بقوانين تكفل الحق لذوى الاحتياجات الخاصة، فقد صدر القانون العام الأمريكي «التربية لجميع الأطفال المعاقين» في عام ١٩٧٥ ليؤكد على أن المعاق له الحق في أن يتلقى التعليم العام المناسب والمجاني من خلال برنامج تربوي فردى يقدم له في بيئة تربوية بعيدة ما أمكن عن القيد والعزلة والمتوفرة في المؤسسات الخاصة. وفى بريطانيا: أصدر المكتب الاجتماعي للديوان الملكي قانوناً تربوياً تضمن فصلاً عن المعاقين يدعو المناطق التعليمية في انجلترا وويلز إلى أن كل من هو بحاجة إلى خدمات تربوية خاصة - بما فيهم المعاقين - له أن يتلقاها في المكان المناسب الذي تقرره لجان متخصصة تضم ولى أمر الطفل المعاق (عبد الغفور، ١٩٩١).

وقد أخذ المجتمع العالمي بهذا الاتجاه الذي يسعى إلى الإدماج من خلال شعار العام الدولي للمعوقين (١٩٨١) «المساواة والمشاركة الكاملة»، ومن خلال مفهوم «مجتمع للجميع»، حيث يشير المفهومان إلى مسئولية المجتمع حيال أفراده المعاقين، وتغير المجتمع ليتلاءم مع متطلبات جميع أفراده، وجاء الإعلان العالمي «التربية للجميع» تتويجاً لأبرز سمات هذه المرحلة، وبدأت في السنوات الأخيرة المناداة بضرورة اتخاذ الإجراءات اللازمة لحماية المعاقين من التمييز، وتمكنهم من الوصول إلى الاستفادة من مختلف الأنشطة والخدمات المتوفرة في المجتمع (جونسون، ١٩٩٤).

وبدأ هذا الاتجاه في الانتشار في الكثير من المجتمعات حتى عم الدول الأوروبية وكندا، وشاع في بعض دول العالم الثالث مثل ماليزيا والهند - في الوقت الذي تتزايد فيه أعداد من هم بحاجة إلى هذا النوع من التربية (عبد الغفور، ١٩٩١).

المصطلحات المرتبطة بالدمج

لقد شاع العديد من المصطلحات للإشارة إلى عملية إبعاد ذوى الاحتياجات الخاصة عن المؤسسات الداخلية وتقريبهم من الحياة في المجتمع كغيرهم من الأفراد العاديين - ومن هذه المصطلحات ما يلي:

١- التحرر من المؤسسية:

يشير مصطلح التحرر من المؤسسية Deinstitutionalization إلى تلك العملية التي تتضمن إبعاد المعوقين عن المؤسسات الخاصة أو الداخلية، ووضعهم في بيئات مفتوحة وأقل تقييداً لحرياتهم قدر الإمكان، بما يسمح برعايتهم وتزويدهم بالتدريب والتأهيل الذي يمكنهم من الحياة مع أقرانهم العاديين (الشخص، ١٩٨٧).

ويرى منصور (١٩٩٤) أن مصطلح التحرر من المؤسسات يعنى الدعوة للتخلي عن مؤسسات رعاية المعوقين، وتوفير بيئة أشبه بالبيئة الأسرية لرعايتهم، والعمل على توفير أشكال الحياة اليومية التي تقترب قدر الإمكان من الظروف العادية للمجتمع، إلى جانب توفير الخدمات الشاملة أكثر من الخدمات المنفصلة.

كما يقصد بالتحرر من المؤسسية: تمكين ذوى الاحتياجات الخاصة من تربية تستجيب لاحتياجاتهم الخاصة في مدارس عادية بدلاً من المؤسسات الخاصة، وفق صيغ متنوعة، كما يعنى أيضاً: بذل أقصى ما يمكن من الجهد لتسهيل مشاركة الطفل المعاق في كامل الأنشطة التربوية والجماعية للمدرسة (عبيد، ٢٠٠٠).

٢- التعويد أو التطبيع نحو العادية:

يقصد بالتطبيع Normalization تزويد الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة بخبرات الحياة العادية سواء داخل الفصل الدراسي أو خارجه، بحيث تتاح أمامهم الفرص لملاحظة سلوك الآخرين والتفاعل معهم في ظل ظروف ومواقف عادية (عبد الرحيم، ١٩٨١).

ويرى الشخص (١٩٨٧) أن مصطلح التطبيع يقضي بأن تتاح للمعوقين نفس أساليب وظروف وفرص الحياة العادية المتاحة لبقية أفراد المجتمع.

ويشير وولفنسبرجر Wolfensberger (١٩٨٠) أن مصطلح التطبيع يشير إلى عملية استخدام وسائل الثقافة العادية لمساعدة المعوقين على الحياة في ظروف أو مستوى يماثل تلك الظروف التي يعيش فيها الأفراد العاديون، كما يتضمن تعليم المعوقين أساليب السلوك المناسبة، وتشجيعهم على استخدامها، وتعويدهم على الظهور بالمظهر اللائق، وتعريفهم بخبرات متعددة تقربهم من أساليب الحياة العادية وتيسر لهم الاندماج فيها (الشخص، ١٩٩٣).

ويرى مكميلان MacMillan (١٩٨٢) أن التطبيع يعنى أن نتيح لذوى الاحتياجات الخاصة كل أنماط وظروف الحياة اليومية والقريبة قدر الإمكان من الاتجاه الرئيسي السائد في المجتمع - بأن يتاح لهم احتكاك أكبر بالناس من خلال زيارة المتاحف والمشاركة في الحفلات أو العمل في المجتمع عندما تسمح حالة الفرد بذلك .. واقترح: بأن نفرق بين تطبيع المكان (البيئة)، وتطبيع الفرد.

- ◻ فالمقصود بتطبيع البيئة: هو عملية تطوير السكن والمدارس والخدمات المتاحة في المجتمع لتكون أكثر ملاءمة وموافقة للمعايير الحضارية، وان تخلو البيئة من أي إثارة لمشكلة الشخص التي تسبب شعور بالخزي الذي يصاحب الإعاقة.
- ◻ أما المقصود بتطبيع الفرد: فهو إكسابه المهارات اللازمة لتقلد الأدوار والمسئوليات الاجتماعية. وعلى هذا: فان التطبيع نحو العادية عملية قوامها النظرة إلى المعوق « كشخص عادى»، وبالتالي إلى حقه في النمو في بيئة عادية «قدر الإمكان».

ومن المقترحات لتطبيق مبادئ التطبيع ما يلي:

١. تخطيط وإدارة الخدمات المقدمة للمعوقين على نحو يتلاءم مع المعايير الثقافية وأنماطها في المجتمع.

٢. أن يُسمح للأشخاص المعوقين بأن يخبروا النظام العادي للحياة اليومية (كالملبس والمأكل والتعاملات)، ولدورة الحياة: كالأنشطة الملائمة لعمر الفرد، وهى تلك الخبرات الباعثة على نضجهم.

٣. احترام رغباتهم واختياراتهم، وإعطائهم امتيازات اقتصادية ومدنية عادية.

٤. تزويدهم بتربية وتدريب ورعاية أقرب إلى العادية في حجمها ومظهرها.

٥. توفير الخدمات الشاملة أكثر من الخدمات المنفصلة قدر الإمكان (منصور، ١٩٩٤).

٣- توحيد المساق التعليمي:

قدم كوفمان وجوتليب وآجارد وكيرك Kaufman, Gottlieb, Agard & Kukic عام ١٩٧٥ مصطلح توحيد المساق التعليمي Mainstreaming: وعرفوه بأنه «الاندماج التعليمي والاجتماع المؤقت بين ذوى الاحتياجات الخاصة المؤهلين للاستفادة من البرامج التربوية مع أقرانهم من الأطفال العاديين في صفوف المدرسة العادية، وذلك بتصميم خطط تربوية منظمة ومبرمجة، موضح فيها مسئوليات القائمين على البرنامج والنواحي التعليمية والإدارية ».

وبذلك يحدد هذا التعريف العناصر التالية:

١. المكان الذي سيوضع فيه الطفل مع زملائه العاديين.

٢. المدة التي سيوضع فيها: (اندماج مؤقت(. وقد أكدت التقارير أن الطفل يجب أن يتعلم في فصل عادى بنسبة ٥٠٪ أو أكثر من اليوم الدراسي.

٣. يتحدد ما يقوم به الطفل (اندماج تعليمي)، كما يتحدد مع من يتفاعل أثناء اليوم الدراسي (الجانب الإجتماعى).

٤. يحدد مسئوليات المعلمين وغيرهم من العاملين لضمان التناسق في أداء الخدمات (Mac Millan, 1982, 512-513).

وعرف هيجارتى Hegarty (١٩٨١) مصطلح توحيد المساق التعليمي بأنه تعليم الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية - بحيث يتم تزويدهم ببيئة طبيعية تضم أطفالاً عاديين، بما يسهم في تخليصهم من عزلتهم (الشخص، ١٩٨٧).

كما أن توحيد المساق التعليمي: مفهوم للتعبير عن خدمة مقدمة للأطفال المعاقين داخل البرنامج الدراسي العادي، بحيث تحل المدرسة العادية المكونة من فصول مشتركة من الأطفال العاديين والأطفال المعاقين محل المدارس الخاصة بالمعاقين) كاشف ومنصور، ١٩٩٨).

ويعرف لينش وآخرون (١٩٩٩) الدمج أو توحيد المساق التعليمي بأنه: نظام يساعد الأطفال

المعاقين على الحياة والتعلم والعمل في أماكن خاصة، بحيث يجدون فرصة كبيرة للاعتماد على النفس قدر طاقاتهم وإمكاناتهم.

ويعرف برنامج البداية الرئيسية Head - Start Program توحيد المساق التعليمي على أنه: وجود الأطفال المعاقين مع الأطفال العاديين في نفس حجرة الدراسة، وبذلك يعطى الطفل المعاق الفرصة لاقتحام الحياة الطبيعية، وإعطائه فرصة أفضل في التحسن والاعتماد على النفس فيما بعد، ومن خلال اللعب مع غيره من الأطفال يعرف الكثير عن نفسه، كما يتعلم طريقة الأخذ والعطاء مع الآخرين في الحياة وعدم الاعتماد على الآخرين -وفي إطار ذلك تكون المعلمة على دراية كاملة بكيفية تطوير الطريقة التعليمية والأنشطة لكي تتناسب مع الطفل المعاق (لينش وآخرون، ١٩٩٩).

كما أن توحيد المساق التعليمي يعنى: وضع الطفل المعوق مع الطفل العادي داخل إطار التعليم النظامي العادي ولمدة قد تصل إلى ٥٠٪ من وقت اليوم الدراسي، مع تطوير الخطة التربوية التي تقدم المتطلبات النظرية والأكاديمية والمنهج العلمي أو المقرر الدراسي، ووسائط التدريس التي تحقق الأهداف المرجوة، مع تعاون التربويين في نظامي التعليم الخاص والتعليم النظامي من أجل رعاية وتعليم المعوقين بفئاتهم المختلفة أثناء وقت الدمج في بيئة التعليم النظامي (العجمي، ٢٠٠٠).

٤- مبادرة التربية العادية:

يبنى مفهوم مبادرة التربية العادية The Regular Education Initiative على افتراض أن الأطفال ذوى الإعاقات البسيطة يجب أن ينظر إليهم كمسئولية مشتركه لجميع المعلمين، بدلاً من أن يكونوا مسئولية معلمي التربية الخاصة فقط. فبدلاً من إنشاء أو توفير برامج يتم بموجبها استبعاد الطلاب ذوى الإعاقات البسيطة من بيئة الصف التربوي العام بهدف التدريس المتخصص، فانه يتم تعديل وتكييف فصول التربية العامة لتلبية الاحتياجات المتنوعة للمتعلمين. وبذلك: يقوم مفهوم مبادرة التربية العادية على فلسفة ترى أن جميع الطلاب قادرين على التعلم في جميع البيئات حتى لو كانوا مختلفين في خصائصهم العقلية أو السلوكية أو الجسمية (برادلي وآخرون، ٢٠٠٢).

وبذلك فان مفهوم مبادرة التربية العادية تعتبر خطوة أقرب للدمج المدرسي الشامل inclusion من مفهوم توحيد المساق التعليمي Mainstreaming، وذلك لأن التركيز تم على تعديل الموقف

التربوي العام ليكون طبيعياً وداعماً للطلاب الذين يعانون من إعاقات بسيطة، ومع ذلك فهو لا يتسم بالشمولية التي يتميز بها الدمج المدرسي الشامل بسبب فشله في تلبية احتياجات الطلاب الذين يعانون من إعاقات شديدة.

٥- الدمج والتكامل:

تستخدم كلمة الدمج Integration للدلالة على التناسق بين الأجزاء لتكون كلاً واحداً متكاملاً، وفى النظم التربوية تعبر عن دمج النظم المنفردة إلى نظم أكثر تكاملاً للأفراد الذين سبق تقديم نظم أو خدمات منفصلة لهم سواء كان ذلك بسبب الجنس أو الأصل العرقي، أو عوامل أخرى (صادق، ١٩٩٨).

وفى ميدان التربية الخاصة: كان مصطلح الدمج يشير بشكل عام إلى تكامل الأنشطة الاجتماعية والتعليمية للأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم في إطار البرامج التعليمية العادية جنباً إلى جنب مع زملائهم الذين يتمتعون بقدرات عادية (عبد الرحيم، ١٩٨١).

ويرى كوفمان Kaufeman (١٩٨١) أن الإدماج يتضمن «وضع الأطفال المعوقين بدرجة بسيطة في المدارس الابتدائية العادية، مع اتخاذ الإجراءات التي تضمن استفادتهم من البرامج التربوية المقدمة في هذه المدارس.»

ويعرف تورنبال Turnball (١٩٨٢) الدمج بأنه التكامل الاجتماعي والتعليمي للأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة والأطفال الأسوياء في الفصول العادية ولجزء من اليوم الدراسي على الأقل.

وهذا التعريف يرتبط بوجود الطالب في الصف الدراسي بالمدارس العادية لجزء من اليوم الدراسي، كما يرتبط بالاختلاط الاجتماعي المتكامل.

ويرى مادن وسلاين (١٩٨٣) أن الدمج يعنى: قضاء الأطفال ذوى الحاجات الخاصة أطول وقت ممكن في الفصول العادية مع إمدادهم بالخدمات الخاصة إذا لزم الأمر، كما يعنى: ضرورة تعديل البرامج الدراسية العادية قدر الإمكان بحيث تواجه حاجات هذه الفئة من الأطفال مع إمداد مدرسي الفصل العادي بما يحتاجون إليه من مساعدة (الشخص، ١٩٨٧).

ويشير منصور (١٩٩٤) إلى أن الدمج يؤكد على تربية ورعاية المعوقين مع العاديين في سياق

بيئة أقرب إلى العادية قدر الإمكان .. ويعنى الدمج: تكامل الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة في أوضاع وبرامج التربية النظامية - إلا إذا كانت مشكلات هؤلاء الأطفال تصل إلى درجة من الشدة لا تمكنهم من التوافق مع البرامج العادية.

ويعرف الدمج بأنه: «حالة تهيؤ أو استعداد عام لدى المربين والمعلمين والعاملين مع المعوقين ولدى الوالدين، والمجتمع بصفة عامة لتوفير تعليم للأطفال المعوقين داخل البيئة المهيأة للأطفال العاديين في المدرسة العادية والمنزل العادي والبيئة المحلية حينما تبدو الجدوى من هذا الدمج».

وهناك فريق من الأخصائيين يرون أن مصطلح التكامل (وهو اتجاه أمريكي) يعد أكثر ملاءمة للتعبير عن اتجاه الدمج - حيث يتضمن عملية تكيف الجوانب الاجتماعية والعضوية والمهنية للمعوقين مع المجتمع، مع مراعاة الحاجات الخاصة بكل فرد، واختيار ما يناسبه من الظروف البيئية.

وفى بعض الأحيان يكون الدمج عن طريق وجود الطلاب العاديين وغير العاديين في نفس بناء المدرسة ولكن في صفوف خاصة بهم، وهم يتلقون برامج تعليمية مشتركة في الصفوف العادية، ويتم ترتيب البرامج التعليمية حسب جدول زمني معد لهذه الغاية، بحيث يكون بالإمكان الانتقال بسهولة ودون مشقة من الصف العادي إلى الصف الخاص وبالعكس، ويساعد هذا النوع من الدمج على المساواة في زيادة فرص التفاعل الاجتماعي والتربوي بين الأطفال غير العاديين والأطفال العاديين في المدرسة نفسها.

وفي ضوء هذا المفهوم يمكن أن يحدث تكامل في عملية تقديم الخدمات بأكثر من وسيلة مثل:

١. توفير مقاعد دراسية داخل الفصول لاستيعاب المعاقين من الفئة المتوسطة والبسيطة القابلة للتعليم والتدريب.

٢. اشتراك المعاقين وأسرهم في الرحلات التي تنظمها الجمعيات والمدارس وتكون مجانية إذا لذم الامراو بسعر رمزى.

٣. تدريب وتأهيل المعاقين على بعض المهن مثل أعمال التريكو والطباعة داخل مقر الجمعية والورش المحمية.

٤. تشغيل نسبة من المعاقين ذهنياً داخل الجمعيات.

ومن خلال هذا تتمكن الجمعيات الأهلية من المساهمة في التكامل في عملية الرعاية وتكون دعامة أساسية في نجاح سياسة الدمج المجتمعي.

وفى هذا الإطار يميز سودر Soder (١٩٨٠) بين أربعة أنواع من التكامل:

١. التكامل المكاني Location: يشير إلى وضع الأطفال المعوقين في فصول خاصة ملحقة بالمدارس العادية.

٢. التكامل الاجتماعي Social: ويعنى اشتراك الأطفال ا لمعوقين مع التلاميذ العاديين في الأنشطة غير الأكاديمية مثل: اللعب، الرحلات، التربية.

٣. التكامل الوظيفي Functional: الذي يعنى اشتراك الأطفال المعوقين مع التلاميذ العاديين في استخدام الموارد المتاحة.

٤. التكامل المجتمعي Societal: ويشير إتاحة الفرصة للمعوقين للحياة في المجتمع بعد تخرجهم من المدارس أو مراكز التأهيل، بحيث نضمن لهم حق العمل والاعتماد على أنفسهم قدر الإمكان (الشخص، ١٩٨٧).

بالإضافة لذلك: يرى ستيفنس Stephens (١٩٩٨) أن الأساس الفلسفي الذي يقوم عليه هذا الاتجاه هو وجود فرص تربوية متساوية للجميع إذا قمنا بعملية الدمج بصورة صحيحة وبعيدة عن التأثيرات الشخصية والنفسية للمسئولين القائمين على هذه العملية، وفى نفس الوقت بعيدة عن التأثيرات النفسية والاجتماعية للأهل والأطفال أنفسهم، حيث تلعب هذه التأثيرات دوراً أساسياً ومهماً في عملية الدمج التي تختلف من مجتمع إلى آخر.

٦- الاستيعاب والدمج الشامل:

لقد ظهرت مصطلحات الدمج الشامل Inclusion، ومدرسة الدمج الشامل Inclusive School للإشارة إلى عملية تعليم الطلاب المعوقين ضمن برامج التربية العامة. ولا تحتاج مدرسة الدمج الشامل أن يكون لدى الطلاب مهارات محدده تجعلهم جاهزين ومناسبين للبرامج التربوية الموجودة - كما هو الحال في «توحيد المساق التعليمي» mainstreaming، ولكنها بدلاً من ذلك تعمل على إعداد البيئات الصفية الداعمة للاحتياجات التربوية والاجتماعية لمجتمع الطلاب سواء المعوقين منهم أو العاديين.. ومن ثم: تعرف مدرسة الدمج الشامل بأنها المدرسة التي لا تستثنى أحداً

- حيث تبنى على ما يعرف بفلسفة عدم الرفض zero reject philosophy، وهذا يعنى عدم استبعاد أي طفل بسبب وجود إعاقة لديه، فالدمج الشامل يخالف مفهوم توحيد المساق التعليمي: حيث يعتمد على سياسية الباب المفتوح لجميع الطلاب بغض النظر عن قدراتهم وإعاقاتهم، وهذا بدوره يؤدى إلى وجود مدارس تعكس عدم التجانس heterogeneous الذي يتألف منه المجتمع. ويتم تخطيط التعليم في مدرسة الدمج الشامل وفقاً لجوانب قوة الفرد واحتياجاته بدلاً من وضع الطلاب في برامج موجودة -حيث يعتمد التعليم فيه على نوع إعاقات الطلاب وشدتها، ويفترض تقبل جميع الطلاب كأعضاء في بيئة المدرسة وغرفة الدراسة (برادلى وآخرون، ٢٠٠٠).

ويطلق صادق (١٩٩٨) مصطلح الاستيعاب على كلمة Inclusion بدلاً من مصطلح الدمج الشامل -فالاستيعاب من المصطلحات التي بدأت تنتشر في الوقت الحاضر، والفعل منها «يتضمن» أو « يحتوى» أو «يستوعب» الفرد كجزء من جماعة. والتطبيق التربوي للمفهوم معناه: أن الأفراد المعوقين يجب أن يكونوا جزءاً متضمناً أو مستوعباً أو مقيداً في الفصل الدراسي -وهذا ما يتبعه النظام الأمريكى منذ عام ١٩٧٥ حيث دعمت القوانين والتشريعات مبدأ الدمج الكلى، فيتم استيعاب ذوى الاحتياجات الخاصة ضمن النظام التعليمي العام.

وهكذا: يعنى الدمج أشياء كثيرة بالنسبة لذوى الاحتياجات الخاصة منها: انعدام العزلة، التقبل من قبل المجتمع، إمكانية المعاملة كالآخرين، أن يكون لهم أصدقاء وحياه عاطفية، وأن يقدموا بصفة محسوسة شيئاً ما للجماعة، وأن يتمتعوا كأي شخص آخر بحرية الاشتراك والتحرك، وان يفعلوا ما يريدون، وأن يزاولوا الدراسة مع الرفاق العاديين.

وننتهي إلى أنه بالمفهوم الواسع للدمج: فإن المدارس يجب أن تقبل الأطفال المعوقين، والموهوبين، وأطفال الشوارع، والأطفال العاملين، والأطفال المنتمين إلى أقليات أو فئات مهمشة، بالإضافة إلى كل فئات الأطفال الأخرى. وهذا يعنى أن يتعلم الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة في المدارس نفسها التي كانوا سيتعلمون فيها لو لم تكن لديهم إعاقات (أنطون وآخرون، ١٩٩٨).

يتضح من العرض السابق ما يلي:

١. الدمج هو تعليم الأطفال ذوى الاحتياجات التربوية الخاصة في البيئة العادية إلى الحد الأقصى الذي تسمح به قدراتهم.

٢. الدمج يعنى إقامة علاقات بين الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة والعاديين في الإطار

التعليمي والتربوي والاجتماعي؛ وذلك عن طريق الدمج الذي يقوم بنقل ذوى الاحتياجات الخاصة إلى بيئة أقل تقييداً ورفضاً لهم.

٣. الدمج أسلوب ونهج تربوي متبع في الحياة، حيث يتم دمج ذوى الاحتياجات الخاصة الذين تواجههم صعوبات تربوية، وتتميز عملية الدمج بتقييم وتعديل قيم وعادات اجتماعية ومواقف وعادات اجتماعية ومواقف واتجاهات أمام الجماهير المختلفة في المجتمع، بالإضافة إلى القيام بتقييم المجالات الحياتية المتعددة التي يوجد فيها الطالب، لذا فإن الدمج يُعد عملية فعالة تقوم على التدريبات والعمل على تأهيل ذوى الاحتياجات الخاصة، ويمكن الوصول إلى الدمج بين الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة العاديين عندما يكون بإمكان الطالب الخاص أن يقضى نسبة عالية من الزمن مع الطلاب العاديين حتى ولو لم توجد علاقة بين نوع التعليم والمواضيع التي يتعلمها مع الأطفال العاديين.

٤. ومن الجوانب المؤكدة أن عملية الدمج عبارة عن شيء عقلاني خصوصاً حينما نتحدث عن فلسفة الحقوق والقوى المتساوية داخل المجتمع، فالمدارس الأهلية تعد البوابة التي ندخل منها إلى المجتمع والنمو المهني والشخصي والمهني وغيرها، وهذه الفرصة والإمكانية يستحقها الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة عن طريق المدرسة (بركات، ١٩٨١).

أهداف الدمج

يهدف نظام الدمج إلى تحقيق عدد من الأهداف - أهمها:

١. إزالة الوصمة Stigma التي قد تلحق بذوي الاحتياجات الخاصة: ذلك أن ذوى الاحتياجات الخاصة وأسرهم بل ومعلميهم وكل مَن يرتبط بهم، من الممكن أن تلحقهم الوصمة التي ترتبط بمصطلح الإعاقة، الأمر الذي يترك لديهم أثراً نفسياً ينعكس سلبياً على مفهوم الفرد عن ذاته، ومن ثَم فإن الدمج المباشر للأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة بالتربية العامة يدعو إلى تعديل الاتجاهات المميزة لدى أفراد المجتمع تجاه فئات الأطفال الذين يدرسون ببرامج التربية الخاصة، فتعمل برامج الدمج على تغيير وتعديل تلك الاتجاهات السلبية لدى العاملين في المدارس العادية إلى اتجاهات إيجابية نحو هذه الفئات.

٢. مواجهة الأعداد المتزايدة من الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة: ففي جميع نظم التعليم في العالم المتقدم والنامي تزايدت أعداد الأطفال الذين يحتاجون لتقديم خدمات التربية

الخاصة. ومن ثم فإن الدمج يساعد على إتاحة الفرصة لجميع الأطفال المعوقين للتعليم المتكافئ والمتساوي مع غيرهم من الأطفال في المجتمع ثم الانخراط في الحياة العامة، أي توفير الفرص التربوية لأكبر عدد من فئات التربية الخاصة داخل المدارس العادية، خاصة فئات: الموهوبين، وذوى الإعاقات العقلية البسيطة، وذوى الإعاقة البصرية، وذوى الإعاقة السمعية، وذوى صعوبات التعلم - وهى فئات قد لا تتوفر لنسبة كبيرة منهم الخدمات التربوية في مراكز أو مدارس أو مؤسسات خاصة (فمثل هذه المدارس والمؤسسات تقبل نسبة من هذه الفئات؛ في حين لا تحصل نسبة عالية منهم على الخدمات المناسبة)، لذا أصبح من الضروري تقديم هذه الخدمات في الفصول العادية إلى أقصى حد ممكن باستخدام الدمج واسع النطاق بدوام كامل أو جزئي على خلاف المنحى التقليدي للتربية الخاصة والذي يختلف من حالة إلى أخرى.

٣. توفير التكاليف الاقتصادية اللازمة لإقامة مؤسسات التربية الخاصة: إذ تتطلب إقامة مدارس ومعاهد التربية الخاصة كلفة اقتصادية عالية جداً، حيث أنها تتضمن البناء المدرسي، والعاملين من جميع الفئات مثل: المعلمين المؤهلين، والأخصائيين، والتجهيزات المدرسية الخاصة والتي تختلف عن تجهيزات المدارس العادية لأنها يجب أن تلبى طلبات الأطفال والطلاب غير العاديين، بالإضافة إلى المواصلات الخاصة - الأمر الذي يؤدى إلى زيادة في الكلفة الاقتصادية والتي مصدرها الدولة أو القطاع الخاص، لذا فإن قلة عدد مؤسسات التربية الخاصة سوف يؤدى إلى توفير الكلفة الاقتصادية من جهة، وانضمام الطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة إلى المدارس العادية أفضل بكثير من السعي لإقامة مدارس ومؤسسات للتربية الخاصة.

٤. تقديم حل تربوي لكثير من المشكلات التربوية المُلحة: فنظام الدمج يستهدف تشجيع المدارس المحلية على تجريب وتقديم فاعلية مناحي تربوية متنوعة لحل المشكلات المستفحلة فيما يتعلق بكيفية تحقيق تعلم بنّاء أكثر يجمع الطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة، ومنها: التركيز على زيادة التحصيل الأكاديمي للطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة البسيطة والمتوسطة والطلاب متدني التحصيل غير المعوقين.

٥. إتاحة الفرصة للطلاب العاديين للتعرف على الأطفال ذوي الإعاقات عن قرب مما يساعدهم على تقدير مشاكلهم، واكتساب اتجاهات ايجابية نحوهم ثم مساعدتهم على مواجهة متطلبات الحياة.

مرتكزات فلسفة الدمج

الدمج فلسفة مبنية على الإيمان بأن الناس سواسية؛ ويجب أن يُحترموا ويُقدروا جميعاً، وأن المعوقين يجب أن تُتاح لهم الفرص ليشاركوا مشاركة كاملة في كل أنشطة المجتمع. وبالتالي ينبغي على المدارس أن تقبل جميع التلاميذ بغض النظر عن حالتهم البدنية أو الفكرية أو الاجتماعية أو الوجدانية أو اللغوية... وما إلى ذلك.

وعلى ذلك تكمن فلسفة الدمج في الأهداف المتوقع تحقيقها نتيجة لتطبيقه بأشكاله المختلفة، ومنها:

١. إزالة الوصمة المرتبطة ببعض فئات التربية الخاصة، لتخفيف الآثار السلبية الاجتماعية لدى بعض فئات التربية الخاصة وذويهم، والمرتبطة بمصطلح مثل الإعاقة.

٢. خلق فرص كافية لذوي الاحتياجات الخاصة لنمذجة أشكال السلوك الصادر عن أقرانهم العاديين.

٣. تعديل الاتجاهات نحو فئات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، من خلال برامج الدمج التي تعمل على تغيير وتعديل اتجاهات الأسر والعاملين في المدرسة والأقران من السلبية إلى الايجابية، وخاصة تلك الاتجاهات المتعلقة بالرفض أو عدم التعاون.

٤. توفير خبرات التفاعل الاجتماعي بين ذوي الاحتياجات الخاصة وأقرانهم العاديين، مما يؤدي إلى زيادة فرص التقبل الاجتماعي لهم من قبل العاديين.

٥. وفير الفرص التربوية المناسبة للتعلم، بين الطلبة الأسوياء وذوي الاحتياجات الخاصة، المتمثلة في أساليب التدريس المختلفة، وأساليب التقويم لينمو نمواً أكاديمياً واجتماعياً ونفسياً سليماً.

٦. توفير الفرص التربوية لأكبر عدد ممكن من فئات ذوي الاحتياجات الخاصة.

٧. توفير التكلفة الاقتصادية اللازمة لفتح مراكز أو مؤسسات التربية الخاصة التي تتضمن البناء المدرسي، والعاملين من اختصاصيين ومعلمين، ومواصلات ... إلخ.

٨. تحقيق الذات عند الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وزيادة دافعيتهم نحو التعليم، ونحو تكوين علاقات اجتماعية سليمة مع الغير.

ومن أهم الأسباب الداعية إلى دمج الأطفال المعاقين في المدارس العادية بالإضافة إلى ما سبق ما يلي:

- دمج الأطفال المعاقين مع الأسوياء في المدارس العادية يتماشى مع حقوق الإنسان الأساسية، حيث أنه يعترف بالمعاقين كأشخاص لهم حقوق ويقلل من إمكانية النظر إليهم باعتبارهم وصمة عار. فالتأكيد على الدمج يعني الترحيب بالجميع واتاحة الفرص المتساوية للجميع، ووقف التمييز العنصري تجاه أولئك المعزولين عن المجرى الأساسي للحياة.
- في سياق التعليم للجميع ينبغي احترام ممارسة الحق الأساسي في التعليم المعترف به رسميا بوصفه حقاً من حقوق كل إنسان، ويؤكد مبدأ التعليم للجميع على الحق في تعليم يناسب الاحتياجات الفردية للأطفال بغض النظر عن درجة اعاقاتهم أو احتياجاتهم الخاصة، وينبغي أن تلبي الموارد المخصصة للتعليم احتياجات جميع الأطفال بغض النظر عن كونهم معوقين أم لا، فللمعوقين الحق في تربية شاملة ومقترنة بخدمات مستمرة، ابتداء من الكشف المبكر عن الإعاقة ومعالجتها مبكراً والتعليم المدرسي والتعليم المهني، وانتهاءا بعيش حياة مستقلة في المجتميع.
- في الاشتراطات التعليمية والمهنية لا يجب بالضرورة أن نهون من البيئات المنعزلة، فالعزلة تؤدي إلى الابتعاد الكامل عن المجتمع، وهذا يتناقض مع الهدف من التعليم الذي يعتبر تمكين المرء من الاندماج في المجتمع كعضو فيه على أكمل وجه يمكن تحقيقه، ولاشك فإن مشاركة المعاقين في أشكال التعليم العادية المتاحة للأطفال والشباب سوف ييسر تحقيق هذا الهدف السابق.
- إن حرمان الأطفال المعوقين من فرص المشاركة في نظم التعليم المدرسي العادية في كافة أنحاء العالم ترتب عليه حرمان الطفل المعاق من حقه في الانتماء إلى المجتمع والإسهام فيه، على حين أن الإعاقات المختلفة ينبغي أن ينظر إليها على أنها تحد من احترام الشخصية الفريدة لكل فرد وإلى البحث عن وسيلة لتيسير عضوية الأطفال المعوقين في مدارسنا وفي المجتمع الأكبر، والحاجة الخاصة التي ينفرد بها الطفل المعوق هي حاجة لإنتماءه إلى مجتمعه ويكون جزءاً منه لا مبعداً عنه.

مبررات الدمج

تزخر الأدبيات التربوية الحديثة بالآراء المقنعة المؤيدة لدمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع الأطفال العاديين في نفس البيئة التعليمية. وتجمع هذه الأدبيات على أن من أهم مبررات الدمج ما يلي:

١. المبررات الأخلاقية:

نتيجة للتقدم العلمي الهائل الذي حصل في القرن العشرين ظهر تغير واضح في الاتجاهات نحو ذوى الاحتياجات الخاصة حيث تغيرت معظم الأفكار السائدة نحوهم: والدمج يشجع المجتمع على تبني نظرة إيجابية نحو الأشخاص المعاقين. وهذا الرأي يقوم على افتراض مؤداه أن عزل الأشخاص المعاقين يشجع من حيث المبدأ تطور وجهات النظر والاتجاهات السلبية، مثل العزل والشعور بالذنب والقلق، والخجل. أما الدمج فهو يهيئ الفرص لتطور الإدراكات الاجتماعية الواقعية، والمتمثلة في الاعتراف بوجود الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، والبحث عن حلول من خلال فتح مراكز ومؤسسات التربية الخاصة و إلحاقهم بها.

٢. المبررات القانونية التشريعية:

نتيجة لظهور الاتجاه الايجابي الذي ينادى بدمج ذوى الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية، وإعطاء هذا الطفل فرصته الطبيعية للنمو الإجتماعى والتربوي مع أقرانه العاديين فقد أدى ذلك إلى ظهور القوانين والأنظمة التشريعية في معظم دول العالم تنص صراحة على حق الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في تلقي الرعاية الصحية والتربوية والاجتماعية أسوة بأقرانهم من الأطفال، وفي أقل البيئات التربوية تقيداً. أي أنه يتماشى مع حقوق الإنسان الأساسية في سياق التعليم للجميع الذي نبع من اهتمام منظمة العمل الدولية، ومنظمة الصحة العالمية، واليونسكو، واليونيسيف بمتابعة رعاية ذوى الاحتياجات الخاصة داخل المجتمع، وتأكيد العديد من القوانين الدولية على ضرورة دمج ذوى الاحتياجات الخاصة بالتعليم: حيث أصدرت الأمم المتحدة اتفاقية حقوق الأطفال، ونصت المادة الثانية من تلك الاتفاقية على «ضرورة عدم التفرقة بين الأفراد على أساس الإعاقة»، كما أكدت المادة السادسة على «ضرورة تحقيق أقصى نمو للشخص المعاق»، وأكدت المادة التاسعة والعشرين على «ضرورة اشتراك الشخص ذو الاحتياجات الخاصة بالتعليم

الشامل؛ والاشتراك الكامل في ثقافة المجتمع»، ومن وجوب احترام الكرامة الإنسانية للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة، وحماية حقوقهم الأساسية أسوة بأقرانهم في المجتمع. كذلك ما ورد عن مؤتمر سلامنكا بأسبانيا (١٩٩٤) الذي نص في توصياته على وجوب إتاحة الفرصة لذوي الاحتياجات الخاصة للالتحاق بالمدرسة العامة (صالح، ١٩٩٩).

٣. المبررات النفسية الاجتماعية:

فلقد تزايد عدد الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة على الرغم من البرامج الوقائية وبرامج التدخل المبكر في الدول النامية مما أدى إلى عدم استيعاب هذه الأعداد في المراكز والمعاهد والمدارس الخاصة بهؤلاء الطلاب، مما دعي المربين إلى التفكير في حلول لهذه المشكلة، ومن هذه الحلول أسلوب الدمج - ذلك أن الأطفال بحاجة إلى التعامل مع الآخرين والتعامل مع ظروف الحياة اليومية. وحرمان الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من فرص المشاركة في نظم التعليم المدرسي العادية، يترتب عليه حرمان الطفل ذي الحاجات الخاصة من حقه في الانتماء إلى المجتمع، وفي المساهمة في بنائه.
http://www.b-dss.org/Down/main/Workshop/?id=191

ومن ناحية أخرى فقد أورد تقرير ورشة العمل الإقليمية حول «الموارد العربية للرعاية وتنمية المجتمع» التي عقدتها منظمة اليونسكو بقبرص في ٢٤-١٩٩٨/٧/٢٨م والتي تناولت دمج الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة في برامج الطفولة المبكرة، أشارت إلى أن هناك ثلاثة أسباب لتبنى النهج الدمجى في العملية التعليمية:

١. أن من حق الأطفال أن يتعلموا معاً: وأن من حقهم ألا يُمارَس ضدهم أى تمييز، أو إقصاء أو عزل بسبب إعاقتهم أو بسبب صعوبات تعليمية يواجهونها.

٢. أن تبنى النهج الدمجى أثبت كفاءته في رفع مستوى التحصيل المدرسي واكتساب المهارات الاجتماعية.

٣. أن العزل يعلم الأطفال الخوف بعضهم من بعض، في حين أن الدمج يكسبهم القدرة على بناء الصداقات والاحترام المتبادل؛ ويعدهم معاً للانخراط في الحياة العامة بروح التعاون.

مما سبق يمكن استنتاج أن مبررات دمج ذوى الاحتياجات الخاصة بمدارس العاديين: أن الدمج يسمح بتغيير الاتجاهات السلبية لأفراد المجتمع نحوهم، وأن يتبنى المجتمع قوانين وتشريعات

تسمح لهم بتلقي رعاية تربوية واجتماعية على قدم المساواة مع العاديين، وأن يسود التعامل معهم في انسجام وتعاون مما يسهم في رفع مستوى تحصيلهم الدراسي ومهاراتهم الاجتماعية.

اتجاهات المجتمع نحو فكرة الدمج

تتباين الاتجاهات العامة نحو فكرة الدمج:

١. اتجاهات مؤيدة لنظام الدمج:

وأصحاب هذا الاتجاه يتبنون فكرة الدمج ويتحمسون لها. هذه الآراء المؤيدة لنظام دمج ذوى الاحتياجات الخاصة مع العاديين تتبنى هذا التوجه لما لذلك من أثر في تعديل اتجاهات المجتمع، والتخلص من عزلة الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة، إذ أن للدمج أثر في تعديل اتجاهات المعلمين والطلاب والمجتمع ككل، فعزلة الأطفال ذوي الاعاقات يؤدي إلى إلحاق وصمة العجز والقصور...وما إلى ذلك من تلك الصفات السلبية التي تؤثر على ذات الطفل المعاق وطموحه، وعلى أسرته ومدرسته والمجتمع ككل.

ويرى المؤيدون أن للدمج مزايا متعددة منها:

١. توفير الجهود المبذولة.

٢. توفير النفقات.

٣. زيادة مفهوم الذات عند المعوقين.

٤. توفير الأجهزة والأدوات اللازمة لانشاء مدارس خاصة لكل فئة من فئات الإعاقة.

٥. تخليص الطفل وأسرته من الوصمة التي يمكن أن يخلفها وجوده في مدرسة خاصة.

٦. تقليل الفوارق الاجتماعية والنفسية بين الأطفال أنفسهم.

٢. اتجاهات معارضة لنظام الدمج:

وهناك من الآراء ما تعارض بشدة فكرة دمج ذوى الاحتياجات الخاصة بالمدارس العادية، وتعتبر تعليمهم في مدارس خاصة بهم أكثر أمناً لهم، كما أنها تحقق أكبر فائدة ممكنة فيما يتعلق بالبرامج التدريبية، بالإضافة إلى أن تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة بمدارس خاصة بهم يجعل من

السهل توفير المتخصصين في هذا المجال، علاوة على أنه يحقق للمعوقين الاستقرار والاطمئنان - الأمر الذي لا يمكن تحقيقه في المدارس العادية.

ويبرز المعارضون الجوانب السلبية لدمج ذوى الاحتياجات الخاصة بمدارس العاديين في أنه يؤدى إلى:

١. زيادة الهوة بين الأطفال العاديين والمعوقين.

٢. حرمان المعوقين من العناية بهم والرعاية الخاصة بهم.

٣. زيادة عزلة المعوقين.

٤. عدم وجود متخصصين بدرجة كافية يساعدون في عملية الدمج.

٥. قد يساهم الدمج في تدعيم فكرة الفشل عند الطالب، وبالتالي يقلل من الدافعية وتدعيم المفهوم السلبي للذات.

٣. اتجاهات محايدة إزاء نظام الدمج:

وهم أصحاب الرأي المعتدل الذين يتخذون موقفاً وسطاً، فهم لا يفضلون برنامجاً على الآخر، بل يرون أن هناك فئات ليس من السهل دمجها في الصفوف العادية مثل حالات الإعاقة العقلية الشديدة، والصم الذين لا يستطيعون التواصل بالقراءة والكتابة، والتوحديين الذين لديهم قصور شديد في التواصل اللفظي وغير اللفظي، وذوي الاعاقات المزدوجة..... فمثل هذه الفئات يفضل تقديم الخدمات الخاصة لهم من خلال مؤسسات خاصة بهم. ومن ناحية أخرى يؤيد أصحاب هذا الرأي دمج ذوى الإعاقات البسيطة والمتوسطة في مدارس وفصول العاديين.

وفى ضوء التوجهات السابقة يمكن تحديد أنماط برامج الدمج على النحو التالي:

١. دمج الحالات الخفيفة من الإعاقة في المدارس العادية، ويكتفي بتعليم ذوى الإعاقات الشديدة في مراكز خاصة.

٢. دمج بعض الحالات من المعوقين في المدارس العامة مثل ذوى الإعاقات البدنية والمكفوفين التي لا يوجد مبرر لتعليمهم في المراكز الخاصة.

٣. الدمج اليومي الكامل في جميع برامج المدرسة.

٤. الدمج الجزئي في بعض البرامج التي يمكن للمعوقين القيام بها دون مساعدة خاصة، أو يقلل من المساعدة الخاصة، أما بقية البرامج فتتكون من برنامج خاص، وما يعرف بغرفة المصادر أو غرفة التربية الخاصة: حيث يتم تعليم ذوى الإعاقات بشكل فردى ضمن البناء المدرسي.

إن تقرير دمج الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة قي المدارس العادية يعود إلى حالة الإعاقة أو تقدير حجم الاحتياجات الخاصة للطفل، فكلما كانت الاحتياجات الخاصة شديدة جداً، احتاج ذلك لبرامج تخصصية دقيقة، وتقدم بصورة فردية، وتحتاج إلى معلم متخصص ذا كفاءة، وكلما كانت الاحتياجات الخاصة يمكن مواجهتها في المدارس العامة كان ذلك أفضل للطفل وأسرته بشكل خاص وللمجتمع بشكل عام.

الاتجاهات المتبادلة للأطفال المعاقين عقلياً والأطفال العاديين نحو الدمج معا في بعض نواحي الأنشطة التعليمية:

مما لا شك فيه أن من أكثر فئات الإعاقة استفادة من سياسة الدمج هي فئة الإعاقة العقلية، وقد أجرى خضر (١٩٩٩) دراسة للتعرف على اتجاهها نحو الدمج مع الأطفال العاديين في بعض نواحي الأنشطة التعليمية المتمثلة في (اللعب، الغناء، الرسم، الرحلات، تناول الطعام، تلقي الدروس، تكوين صداقات معاً)، وكذلك بالمقابل هناك اتجاه للأطفال العاديين في مشاركة الأطفال المعاقين عقليا في هذه الأنشطة التعليمية السابق ذكرها.

ولقد أوضح البحث محاولة التعرف على هذه الاتجاهات المتبادلة في الأنشطة التعليمية المحددة سابقا من خلال استجابة ١٨ بنتاً معاقة عقليا أعمارهن بين ١٢-١٩ سنة، ونسبة ذكائهن بين ٢٥-٦٦٪، وهن يدرسن بالقسم الخاص بكلية رمسيس للبنات، واستجابة ٣١ بنت سويه بالصف الأول الإعدادي بكلية رمسيس للبنات، وكانت النتائج الإجمالية لاستجاباتهن على استبيان به سبع اسئلة عن نواحي الأنشطة التعليمية السابقة الذكر، كما تتضح من الجدول التالي:

الاتجاه نحو البنات المعاقات عقلياً والبنات العاديات

الاتجاه نحو	البنات المعاقات عقليا				البنات العاديات			
	نعم	٪	لا	٪	نعم	٪	لا	٪
اللعب مع الفئة القابلة	١٣	٧٢,٢٢	٥	٢٧,٨٧	٢٤	٧٧,٤٢	٧	٢٢,٥٨
الغناء مع الفئة المقابلة	١٥	٨٣,٣٣	٣	١٦,٦٧	٢٤	٧٧,٢٤	٧	٢٢,٥٨
الرسم مع الفئة المقابلة	١٤	٧٧,٧٨	٤	٢٢,٢٢	٢٣	٧٤,١٩	٨	٢٥,٨١
الاشتراك في رحلات مع الفئة المقابلة	١١	٦١,١١	٧	٣٨,٨٩	١٨	٨٥,٠٦	١٣	٤١,٩٤
تناول الطعام مع الفئة المقابلة	١٠	٥٥,٥٦	٨	٤٤,٤٤	١٢	٣٨,٧١	١٩	٦١,٢٩
تلقي الدروس مع الفئة المقابلة	١٢	٦٦,٦٧	٦	٣٣,٣٣	٢٠	٦٤,٥٢	١١	٣٥,٤٨
تكوين صداقات مع الفئة المقابلة	١٢	٦٦,٦٧	٦	٣٣,٣٣	١٢	٣٨,٧١	١٩	٦١,٢٩

وبالرجوع إلى الجدول السابق نجد أن اتجاه البنات المعاقات عقليا نحو الدمج مع البنات العاديات في نواحي الأنشطة التعليمية كان اتجاها إيجابيا في مجمله، حيث تراوحت نسبة الاستجابة بنعم بين ٥٦,٥٥٪ (الاتجاه نحو تناول الطعام مع البنات العاديات) و٨٣,٣٣٪ (الاتجاه نحو الغناء مع البنات العاديات).

وفي المقابل نجد أن اتجاه البنات العاديات نحو الدمج في بعض الأنشطة التعليمية مع البنات المعاقات عقليا كان إيجابيا في خمسة نواحي، حيث كانت نسبة الإجابة بنعم على كل منها كما يلي: (اللعب والغناء بنسبة ٧٧,٤٢ لكل منهما، والرسم بنسبة ٧٤,١٩٪، وتلقي الدروس بنسبة ٦٤,٥٢٪، والرحلات بنسبة ٥٨,٠٦٪)، بينما كان اتجاههن سلبياً في ناحيتين وهما تناول الطعام وتكوين صداقات مع البنات المعاقات عقليا، حيث كانت الإجابة بلا علي كليهما بنسبة ٦١,٢٩٪.

ومن خلال تحليل مضمون الاستجابة بالقبول والرفض لدي كل منهن تبين لنا أن هناك أسباباً لقبول الدمج من قبل البنات المعاقات عقليا تركزت في أن البنات العاديات «حلوين، وهن أصحابهن، ومن سنهن، وأنهن يحببنهن، سوف يستفدن من الدمج مع العاديات حيث يتعلمن منهن الرسم والغناء والألعاب المختلفة والكتابة، يتوسمن أن البنات العاديات سوف يساعدنهن في حل الحساب والإملاء والاستذكار لهن».

وبتحليل أسباب رفض الدمج لدي بعض البنات المعاقات عقليا فإن ذلك يرجع إلى كونهن لا يعرفن البنات العاديات، وهن لسن أصحاب لهن، يقمن بضربهن ويضحكن عليهن، وأنهن في مدرسة منفصلة، تعودن على القيام بكافة الأنشطة مع أصحابهن في القسم الخاص فقط.

أما أسباب قبول الدمج من قبل البنات العاديات مع البنات المعاقات عقليا فهي تتركز في عدم إحساسهن بالنقص ولا نجرح مشاعرهن، أنهن بشر مثلنا ونحن أخوة، أحبهن وأحب أن أسعدهن وأعلمهن، لأنهن ظريفات ولطيفات وطيبات، لعبهن مسلي، موهوبات في الرسم والغناء، لكي أتعرف عليهن، لأساعدهن وأنمي عقلهن وأشرح لهن وأعلمهن وأصحح لهن الأخطاء.

وفيما يتعلق بأسباب رفض البنات العاديات الدمج مع البنات المعاقات عقليا تركزت الإجابات بالخوف منهن، ليس لي أصدقاء منهن، لا أعرفهن، لا يوجد فرصة للتواجد معهن، قدرتهن محدودة، لأنهن لا يتكلمن معنا، لا أعرف كيف أتفاهم معهن، المدرسة لا تسمح لنا بذلك.

وهكذا يتضح أن الاتجاه نحو الدمج بين الأطفال المعاقين عقليا والأطفال العاديين، هو اتجاه مقبول لدى أغلب الأطفال سواء المعاقين أو العاديين، وإذا كان هناك قلة من الأطفال لا يرحبون بإجراء الدمج فإن مرجع ذلك هو الانفصال القائم بينهم في المدارس، ومن ثم فليس هناك فرصة للتعارف والمشاركة معا، بل هناك تعليمات لكل من الطرفين بعدم الحديث مع الطرف الآخر، وبالتالي يتجنب كل منهما الآخر، الأمر الذي أدى إلى تكوين مفهوم خاطئ لكل طرف عن الآخر.

ولعل العمل على تنفيذ سياسة الدمج التي بمقتضاها يكون للطفل المعاق عقلياً مكانة بالمدرسة العادية على قدم المساواة مع الطفل العادي، لعل ذلك الإجراء يساهم في أن يتعرف كل طرف على الآخر وفهمه حق الفهم ومشاركته دون رهبة ومساعدته إذا تطلب الأمر ذلك.

فوائد الدمج

يتضح من العرض السابق أن ثمة اتجاهاً عالمياً يدفـــع بقوة نحو إدماج ذوى الاحتياجات الخاصة داخل الإطار الأساسى للحياة الاجتماعية، وذلك من خلال تعليمهم مهارات الحياة الوظيفية التي يمكن أن يستخدموها في الإطار الاجتماعي - وهذا الدمج له فوائد ومزايا متعددة منها:

١. فوائد الدمج للطفل المعاق:

إن دمج الأطفـال ذوى الاحتياجـات الخاصة مع العاديين سوف يكون له آثاراً ايجابية - من ذلك:

- أن الطفل المعاق عندما يشترك في فصول الدمج ويلاقى الترحيب والتقبل من الآخرين فان ذلك يعطيه الشعور بالثقة في النفس، ويشعره بقيمته في الحياة ويتقبل إعاقته، ويدرك قدراته وإمكاناته في وقت مبكر، ويشعر بانتمائه إلى أفراد المجتمع الذي يعيش فيه (لينش وآخرون، ١٩٩٩).
- كما أن الطفل المعاق في فصول الدمج يكتسب مهارات جديدة مما يجعله يتعلم مواجهة صعوبات الحياة، ويكتسب عدداً من الفرص التعليمية والنماذج الاجتماعية مما يساعد على حدوث نمو اجتماعي أكثر ملاءمة، ويقلل من الوصم بالإعاقة والتصنيف الذي يصاحب برامج العزل، كما يوفر الدمج الفرص لإقامة العلاقات التي سوف يحتاج إليها للعيش والمشاركة في الأعمـال والأنشطة الترفيهية ويشجعه على البحث عن ترتيبات حياتية أكثر عادية (برادلى وآخرون، ٢٠٠٠).
- والدمج يمد الطفل بنموذج شخصي، إجتماعى، سلوكي للتفاهم والتواصل، وتقليل الاعتماد على المتزايد على الأم، ويضيف رابطة عقلية وسيطة إثناء لعب ولهو الطفل المعاق مع أقرانه العاديين (كاشف ومنصور، ١٩٩٨).
- يعتقد البعض بأن دمج الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة مع الأطفال العاديين قد يسبب للطفل المعاق بعض الإحباط، إلا أن ذلك أقل ضرراً من الصدمة التي قد يسببها للطفل اضطراره لإجراء تعديلات في أفكاره ومفاهيمه حول الحياة في المجتمع بعد تخرجه من المدرسة (عبيد، ٢٠٠٠).

ونستطيع أن نوجز أهم مميزات سياسة الدمج في النقاط التالية:

١- وجود الأطفال المعاقين مع الأطفال الأسوياء في مبني واحد أو في فصل دراسي واحد يؤدي إلى زيادة التفاعل والاتصال ونمو العلاقات المتبادلة بين الأشخاص المعاقين والاسوياء، كما أن سياسة الدمج تتيح فرصة طيبة للطلبة الأسوياء كي يساعدوا أقرانهم المعاقين.

٢- التعليم القائم على دمج الأطفال المعاقين في المدرسة العادية يزيد من عطاء العاملين المتخصصين داخل المؤسسة التعليمية، فتطبيق سياسة الدمج وبخاصة تعليم التفاعل وأساليب الحوار بين المجموعات النظامية المتعددة، سيتيح للأطفال المعاقين الحصول على أقصى منفعة من المساعدة المتاحة لهم، من حيث التدريب على حل مشاكلهم وتوجيه ذاتهم.

٣- إن تعليم الأطفال المصابين بإعاقات خطيرة في قاعات دراسة مشتركة يمكنهم من ملاحظة كيف يقوم زملاءهم الأسوياء بأداء واجباتهم المدرسية، وحل مشكلاتهم الاجتماعية والعملية.

٤- الأطفال في حاجة إلى نموذج من أقرانهم يقتدوا به ويتعلموا منه، والطفل المعاق هو أحوج ما يكون لهذا النموذج، ولعله يجده في الطفل السوي فيقوم بتقليد سلوكه، ويتعلم منه المهارات المختلفة.

٥- اثبتت الدراسات أن لسياسة الدمج أثراً إيجابياً في تحسن مفهوم الذات وزيادة التوافق الاجتماعي للأطفال المعاقين عقلياً عند دمجهم مع الأطفال الأسوياء، حيث تبين من هذه الدارسات أن اختلاط الأطفال المتخلفين عقليا بالأطفال العاديين كان له اثره الإيجابي في تحسن مفهوم المعاقين عقليا من ذاتهم، كما اتضح أن دمج الأطفال المعاقين عقليا مع الأطفال العاديين في أنشطة اللعب الحر أدى إلى اندماج الأطفال معاً في لعب جماعي تعاوني (تلقائي)، وإلى تزايد مضطرد في التفاعل الاجتماعي الإيجابي بينهما.

٢- فوائد الدمج للأطفال العاديين:

- يؤدى الدمج إلى تغير اتجاهات الطفل العادي نحو الطفل المعاق، ويشعره بأنه يجب أن يشترك مع الطفل المعاق في مجالات الأنشطة المختلفة باعتباره أخ له في البشرية وليس بكائن غريب عنه، وأن عليه واجباً نحو مساعدته وتنمية قدراته، ومشاركته في الأعمال المختلفة، بل الاستفادة منه في الإعمال التي يجيدها وربما يتفوق فيها على كثير من الأطفال العاديين (خضر، ١٩٩٢).

- أضف إلى ذلك: أن الدمج يساعد الطفل العادي على أن يتعود على تقبل الطفل المعاق ويشعر بالارتياح مع أشخاص مختلفين عنه. وقد أكدت كثير من الدراسات على ايجابيه الأطفال

العاديين عندما يجدون فرصة اللعب مع الأطفال المعاقين باستمرار، وفي نظام الدمج هناك فرصة لعمل صداقات بين الأشخاص المختلفين)لينش وآخرون، ١٩٩١).

٣. فوائد الدمج للآباء:

فنظام الدمج يُشعر الآباء بعدم عزل الطفل المعاق عن المجتمع، كما أنهم يتعلمون طرقاً جديدة لتعليم الطفل .. وعندما يرى الوالدان تقدم الطفل الملحوظ وتفاعله مع الأطفال العاديين فإنهما يبدآن التفكير في الطفل أكثر، وبطريقة واقعية، كما أنهما يريان أن كثيراً من تصرفاته مثل جميع الأطفال الذين في مثل سنه - وبهذه الطريقة تتحسن مشاعر الوالدين تجاه طفلهما، وكذلك تجاه أنفسهما (لينش وآخرون: ١٩٩٩).

٤. فوائد الدمج الأكاديمية:

للدمج فوائد تربوية وأكاديمية لكل من الطلاب والمعلمين على النحو التالي:

- فالأطفال المعاقين في مواقف الدمج الشامل يحققون انجازاً أكاديمياً مقبولاً بدرجة كبيرة في الكتابة، وفهم اللغة التعبيرية، واللغة الاستقبالية أكثر مما يحققون في مدارس التربية الخاصة في نظام العزل.
- كما أشارت التقارير التي تتبعت طلاب التربية الخاصة انخفاض معدل تعيين المتخرجين من برامج الفصول الخاصة في المهن المختلفة مقارنة بأولئك الذين تلقوا تربيتهم وفق أسلوب الدمج (برادلى وآخرون، ٢٠٠٠).
- أضف إلى ذلك: أن العمل مع الطفل المعاق وفق نظام الدمج يعتبر فرصة للمعلم لزيادة الخبرات التعليمية والشخصية ... فالدمج يتيح الفرصة الكاملة للمعلم للاحتكاك بالطفل المعاق - والطريقة التي يستخدمها للعمل مع الطفل مفيدة أيضاً مع الطفل العادي الذي يعانى من بعض نقاط الضعف. وفى الحقيقة: فإن كثيراً من طرق التدريس الموجودة حالياً كانت في البداية مخصصة للطفل المعاق)لينش وآخرون، ١٩٩٩).

٥. الفوائد الاجتماعية:

للدمج فوائد اجتماعية متعددة:

- أنه ينبه كل أفراد المجتمع إلى حق المعوق في إشعاره بأنه إنسان، وعلى المجتمع أن يُنظر

له على أنه فرد من أفراده، وأن الإصابة أو الإعاقة ليست مبرراً لعزل الطفل عن أقرانه العاديين وكأنه غريب غير مرغوب فيه (خضر، ١٩٩٢).

- أضف إلى ذلك: فان مؤيدي فلسفة «مدرسة الجميع «يرون أن هذه الفلسفة تشكل الأسلوب الأمثل والأكثر فعالية لمناهضة الاتجاهات السلبية ورفض المعوقين بل وأحياناً التخلص منهم بأساليب مختلفة - فمدرسة الجميع ستقود على المدى الطويل إلى انتفاء مبررات إخفاء المعوقين عن الأنظار والشعور بالعار لوجودهم، وستعمل أيضاً على تغيير مدركات الجميع لهم وذلك من خلال دمجهم والتعامل معهم (الخطيب، ١٩٩٨).
- أن دمج الطلاب المعاقين مع أقرانهم العاديين له قيمة اقتصادية تعود على المجتمع إذ توظف ميزانية التعليم بشكل أكثر فاعلية بوضعها في مكانها الصحيح وبما يعود على الطلاب بفوائد كبيرة. فتحول الإنفاق من الاستخدامات التعليمية غير المناسبة (مثل: استخدام وسائل النقل لمسافات طويلة للوصول إلى المدارس الخاصة. وإنشاء إدارات منفصلة لبرامج التربية الخاصة... وغيرها، إلى دعم الإجراءات التي تعود بالنفع على التعليم في الفصل مثل) توفير موارد وكوادر متخصصة، وتدريب المعلمين والعاملين... إلخ) - مما يعتبر توظيفاً للأموال بشكل أكثر إنتاجية ونفعا للمجتمع (برادلي وآخرون، ٢٠٠٠).

سلبيات الدمج

أورد الباحثون بعض السلبيات التي أسفر عنها تطبيق نظام دمج ذوى الاحتياجات الخاصة مع العاديين - منها ما يلي:

١. أن دمج ذوى الاحتياجات الخاصة في مدارس وفصول العاديين يؤثرعليهم سلبياً من حيث زيادة الهوة بينهم وبين العاديين، وخاصة إذا ما اعتبرنا أن التحصيل الأكاديمي هو المقياس الوحيد لنجاح فكرة الدمج.

٢. عملية دمج ذوى الاحتياجات الخاصة مع العاديين تزيد من شدة القلق لدى هؤلاء الطلاب.

٣. يؤثر وضع ذوى الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين على تنفيذ البرنامج التعليمي ككل.

٤. تؤدى عملية دمج ذوى الاحتياجات الخاصة في الصفوف العادية إلى فشلهم في الأنشطة اللامنهجية.

٥. تؤدى عملية دمج الطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة إلى تقليد الطفل العادي حركات الطفل المعوق، إذا ما إلتقيا في مكان واحد.

٦. يشعر الطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة بالفشل والإحباط لعدم قدرتهم على مجاراة زملائهم العاديين من الناحية الأكاديمية.

٧. قد يساهم برنامج دمج ذوى الاحتياجات الخاصة في زيادة عزلة الكثير منهم عن المجتمع المدرسي.

٨. تعليم الطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة بالمدارس العادية يحرمهم من الاهتمام والتعلم الفردي والوسائل التعليمية الفردية التي يمكن أن تتوفر في مدرسة التربية الخاصة.

٩. قد يشعر الطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة بالخجل الشديد من إعاقتهم داخل الفصل العادي، وقد يرجع ذلك إلى أن متطلبات المدرسة قد تفوق قدرات الطفل و إمكانياته.

١٠. مشكلة زيادة العزلة الاجتماعية بين الأطفال العاديين وذوى الاحتياجات الخاصة، وذلك عندما لا تسمح ظروفهم بالمشاركة في الأنشطة المدرسية المختلفة سواء الاجتماعية أو الرياضية... إلخ (الروسان، ١٩٩٨).

١١. صعوبة توفير الخدمات في بيئة الدمج: وهذا يعنى صعوبة توفير الخدمات اللازمة للطفل المعاق. فمثلاً بعض الخدمات تتوفر في مدارس التربية الخاصة للمعوقين: كالرعاية والعلاج للأمراض الجسمية المصاحبة للإعاقة، والعلاج الطبيعي، والتدريب اللغوي وعلاج النطق، وأخصائي التربية الخاصة، والوسائل التربوية الخاصة بكل فئة... وغير ذلك مما لا يتوافر في المدرسة العادية، مما يؤثر على علاقات الطفل المعوق بشكل سلبي.

١٢. مشكلة إعداد الخطط التربوية والتعليمية الفردية لكل طالب من ذوى الاحتياجات الخاصة من قبَل مدرس التربية الخاصة، ويعنى ذلك قلة الاهتمام بالطلاب الملتحقين ببرنامج الدمج.

١٣. مشكلة إيصال المادة الدراسية للطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة في الصف العادي

أو الخاص بسبب عدم وجود المدارس المساعدة مما يقلل الفرص التعليمية للأطفال غير العاديين.

١٤. التأثير على الآباء: فالدمج غالباً ما يذكر الآباء باستمرار بعجز الطفل عن التطور مقارنة مع الأطفال الآخرين الذي يتطور بشكل طبيعي، بالإضافة إلى أن الدمج إلى المسئوليات الإضافية التي تتعلق بالتكيف التعليمي والاجتماعي لطفلهم، علاوة على ما يشعرون به من احتمالية ألا تكون الخدمات التعليمية الداعمة التي يوفرها البرنامج ملائمة لاحتياجات الطفل المعاق.

١٥. مشكلة عدم تقبل إدارة المدرسة والعاملين بها لفكرة الدمج مما يزيد الهوة بين العاديين والمعاقين وعدم التعاون معهم والاستهزاء بهم (القمش والسعايدة، ٢٠٠٨).

الفصل الثالث

أشكال الدمج ومستوياته

- مقدمة.
- أشكال الدمج.
- مستويات الدمج وخدمات التربية الخاصة.
- أنظمة أخرى للدمج.

الفصل الثالث

أشكال الدمج ومستوياته

مقدمة

الهدف السامي الذي تسعى التربية الخاصة إلى تحقيقه هو الوصول بالطفل المعاق إلى مستوى من النضج والاستقلال والاعتماد على النفس؛ إلى أن يكون في النهاية عضواً فعالاً مساهماً في نمو مجتمعه وتطوره وليس عالة عليه.

ولقد أصبحت عملية دمج ذوى الاحتياجات الخاصة مع الأطفال العاديين في الفصول والمدارس العامة من الموضوعات التي تستحوذ على اهتمام التربويين في معظم دول العالم، فالتوجه المعاصر يميل تدريجياً إلى تقديم الخدمات التعليمية والتربوية للأطفال المعاقين في المدارس العامة وليس فصلهم في مدارس خاصة، ومن ثَم فهناك ضرورة لإجراء الدمج من أجل تحقيق النمو للأشخاص المعاقين، وهذا النمو والتقدم المرغوب فيه مازال محدوداً وذلك بسبب عدم إتاحة النظام المدرسي العادي الفرصة للأطفال المعاقين كي يتحدّوا الإعاقة، فهؤلاء الأطفال يُستبعدون دوماً من المدرسة العادية لكونها لا تناسبهم وتفشل في تلبية احتياجاتهم التربوية الخاصة، وهذا لا يعد فشلاً للطفل المعاق بقدر ما هو فشل للمدرسة. وإذا رغبنا في تحقيق تقدم حقيقي للأطفال المعاقين فلا بد أن نعمل من خلال سياسة الدمج على إعادة تنظيم المدارس بهدف إنشاء مدارس عامة توفر مختلف أشكال التعليم التي تتلاءم مع القدرات المتباينة والاحتياجات الخاصة لأفراد المجتمع داخل نظام تعليمي واحد ملائم. وسوف يعرض هذا الفصل أشكال الدمج مستويات خدماته.

أشكال الدمج

تختلف أساليب إدماج المعوقين من بلد إلى آخر حسب إمكانات كل منها، وحسب نوع الإعاقة ودرجتها، بحيث يمتد من مجرد وضع المعوقين في فصل خاص ملحق بالمدرسة العادية

إلى إدماجهم إدماجاً كاملاً في الفصل الدراسي العادي مع إمدادهم بما يلزمهم من خدمات خاصة.

وجدير بالذكر أن اختيارالبرنامج الملائم بالنسبة للطفل من بين البرامج يتوقف على عدة أمور أهمها:

١. التشخيص والتقييم الشامل لحالة الطفل لتحديد نوع الإعاقة ودرجة شدتها، ومن ثَم تحديد مدى القصور الذي يعانيه، واستعداداته الأدائية الوظيفية، وخصائصه النفسية والاجتماعية.

٢. تحديد الاحتياجات التربوية والتعليمية الخاصة للطفل، وتحديد الأهداف الإجرائية الملائمة لإشباع هذه الاحتياجات.

٣. تقييم البرامج والبدائل المتوفرة في نطاق البيئة المحلية والقريبة للطفل، وتحديد مدى كفاءتها في مواجهة احتياجاته من حيث مدى توفر المناهج الدراسية والمواد التعليمية المناسبة، ومدى ملاءمة التجهيزات المدرسية والكوادر البشرية من معلمين ومدربين وأخصائيين.

٤. اختيار البرنامج المناسب لإشباع احتياجات الطفل وتحقيق أقصى درجة من النمو التعليمي والنفسي والاجتماعي، وفى إطار الأهداف المراد تحقيقها.

تصنيفات أشكال الدمج

أولاً: التصنيف بحسب فترة الدمج:

تتعدد أشكال وأساليب دمج ذوى الاحتياجات الخاصة والعاديين، ومع ذلك فإنه بحسب الفترة التي يقضيها ذوو الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين، فإن هناك شكلين للدمج منتشرين في كثير من نظم التربية الخاصة في العالم هما:

- □ الدمج الجزئي.
- □ الدمج الكلى (الدمج الشامل).

١. الدمج الجزئي:

وفيه يتم تنظيم فصول خاصة بالطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة من بعض الفئات وذلك

في إطار النظم المدرسية العادية، بحيث يقضي الطالب في الفصل الخاص معظم الوقت الدراسي، ويتلقى تعليمه على يد معلمين مدربين تدريباً خاصاً على بعض طرق وأساليب التدريس في مجال من مجالات التربية الخاصة، كما يكون مزوداً بالمهارات في استخدام أدوات وتجهيزات لا تتوفر عادة في الفصل العادي.

- ففي حالة ذوي الإعاقة العقلية: يقبل بهذه الفصول المعاقين عقلياً القابلين للتعلم (الذين تتراوح نسبة ذكائهم بين ٥٠-٧٠/٧٥)، وهم الذين لديهم قدرة على التفاعل الإجتماعى والاعتماد على النفس في التنقل و إنشاء العلاقات الاجتماعية ولو بدرجة محدودة. ويتلقى هؤلاء الأطفال في الفصل الخاص المهارات الأكاديمية الأساسية في حصص القراءة والكتابة والحساب والمعلومات العامة (وذلك لاختلافهم عن الأطفال العاديين في القدرة على تحصيل مثل هذه المواد، وهذا الاختلاف يستدعى أن يتم تكييف الخدمات التعليمية بما يتناسب مع نموهم العقلي)، في حين أنه في حصص التربية الفنية والتربية البدنية والأنشطة الحركية والاجتماعية وكافة الأنشطة اللاصفية فإنهم يشتركون مع أقرانهم العاديين من الفصول العامة بالمدرسة.. ويتطلب هذا النوع من التنظيم المدرسي اتصالاً مستمراً بين القائمين بالتدريس للأطفال العاديين وذوي الإعاقة العقلية حتى يساعدون في عملية المواءمة بين الفئتين من الأطفال، و إتاحة الفرصة للنمو والتفاعل الاجتماعي السليم.
- كذلك يستخدم نفس التنظيم المدرسي مع المكفوفين، والصم. فالطفل الكفيف مثلاً يذهب إلى الفصل الخاص أثناء حصص التدريب على القراءة والكتابة والتدريب على المهارات الحسية والاجتماعية (وهى الخدمات الخاصة التي تقدم للطفل الكفيف)، أما فيما عدا ذلك يتمكن الكفيف من الاشتراك مع العاديين، وعندما يتمكن الكفيف من القراءة بطريقة برايل فإنه يستطيع الاشتراك مع العاديين في الحصص التي تقدم المواد الأكاديمية طالما تتوفر لديه القدرة العقلية التي تمكنه من توجيه العناية الفردية في التعلم إلى جانب استفادته من خدمات غرفة المصادر والمكتبة السمعية للمقررات الدراسية بالمدرسة.

مبررات نظام الدمج الجزئي:

يرتكز نظام الدمج الجزئي بإيجاد الفصول الخاصة داخل المدرسة العادية إلى عدة مبررات - منها:

١. أن انحراف الطفل من ذوى الاحتياجات الخاصة يستدعى تقديم خدمات تربوية خاصة به.

٢. أن هذا الطفل يحتاج إلى أن يتعلم كيف يتكيف مع غيره من الأطفال العاديين ويخالطهم لأنه سيخرج إلى الحياة في مجتمع من العاديين.

٣. أن الطفل العادي بحاجة إلى أن يتعلم كيف يتكيف مع غيره من الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة ويتقبلهم، لأنه سيخرج إلى مجتمع فيه بعض الأفراد غير العاديين.

مميزات نظام الدمج الجزئي:

من مميزات الفصول الخاصة الملحقة بالمدارس العادية ما يلي:

١. الفصل الخاص يتيح للطفل أن يبقى في مجتمعه الخاص؛ وفى نفس الوقت يبقى على صلة وثيقة بالأطفال العاديين.

٢. الدمج الجزئي في الفصول الملحقة يُدخل في اعتباره حاجة الطفل غير العادي إلى خدمات خاصة، ويساعده في نفس الوقت على تعلم كيفية مخالطة غيره من الأطفال العاديين.

٣. يساعد الطفل العادي على اكتساب اتجاهات إيجابية نحو غيره من ذوى الاحتياجات الخاصة.

٤. بالإضافة لذلك فإن وجود فصل أو عدة فصول خاصة في مدرسة عادية أمر أقل تكلفة من الأنواع الأخرى من برامج التربية الخاصة في المدارس المعدة لكل فئة من ذوى الاحتياجات الخاصة.

الاعتراضات على نظام الدمج الجزئي:

١. في ظل هذا النظام قد يضطر الطفل إلى الانتقال لمسافة بعيدة كي يصل إلى المدرسة التي يتوفر بها فصل خاص يتلاءم مع إعاقته.

٢. على الرغم من أن الفصل الخاص قد يكون في وضع مادي متكامل مع النظام المدرسي العادي، إلا أنه بشكل تلقائي قد يكون معزولاً اجتماعياً عن المجتمع المدرسي مما يؤدى إلى إبراز انحراف الطفل والتأكيد عل اختلافه عن الآخرين (كوافحة ويوسف، ٢٠٠٧).

٢. الدمج الكلى (الدمج الشامل):

يقصد به دمج ذوى الاحتياجات الخاصة بالمدارس العادية دمجاً كاملاً، حيث يتم انتظام الطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة في الفصول العادية بجانب الطلاب العاديين وفى نفس الفصل الدراسي بالمدارس العادية، على أن تبذل الجهود لضمان حصول الطفل والمعلم على مساندة مهنية رفيعة المستوى من قبل معلمين متخصصين، وقد يتم عن طريق تعليم الطفل في المدرسة المتخصصة وكذلك تلقيه بعض البرامج في المدرسة العادية (السيد، ٢٠٠٤).

خصائص مدرسة الدمج الشامل:

تتميز مدرسة الدمج الشامل بالخصائص التالية:

١. التحاق جميع الطلاب في مدرسة الحي.

٢. وجود فلسفة عدم الرفض zero reject.

٣. الطلاب المعوقون في المدرسة يحتلون نسبة من أولئك المتواجدون في المجتمع العام.

٤. تقديم مدير واحد هو المسئول عن جميع البرامج في تلك المدرسة.

٥. الاتصال المستمر بين الطلاب المعوقين والعاديين.

٦. وضع الطلاب في صفوف مناسبة لأعمارهم.

٧. استفادة جميع الطلاب من مزايا المنهج الخاص بالصف الدراسي.

٨. استخدام أساليب التدريس الفردي والتعليم التعاوني وتدريس الأقران.

٩. تقديم الخدمات المساندة في بيئة التدريس الطبيعية.

١٠. الاشتراك في الخبرات والمواد التعليمية.

١١. التعاون بين العاملين في المدرسة.

١٢. استخدام نظم الدعم الطبيعية.

١٣. تشجيع المعلمين والطلاب على احترام الفروق الفردية بين الأفراد.

١٤. أن تعكس القواعد والتعليمات العدل والمساواة؛ وأن يكون الاهتمام بإكساب المهارات

الاجتماعية بنفس درجة الاهتمام باكتساب المهارات الأكاديمية (القمش والسعايدة، ٢٠٠٨).

عوامل نجاح نظام الدمج الشامل :

إن نجاح الدمج الشامل يمكن قياسه من خلال:

١. التفاعل بين الطلاب العاديين وذوى الاحتياجات الخاصة، ومدى ملاحظة التكامل الاجتماعي بين الطلاب.

٢. لا بد من توفير التسهيلات والأدوات اللازمة لنجاح فكرة الدمج، وتقديم الخدمات المساندة مثل علاج النطق والكلام والعلاج الطبيعي في البيئة المدرسية الطبيعية ما أمكن.

٣. لا بد من توفير الوقت المناسب لمعلمي التربية الخاصة والعامة والإداريين والوالدين والطلاب لتخطيط المنهج ومناقشة الاستراتيجيات والخبرات والمواد التعليمية.

٤. عدم الانفصال بين أدوار معلمي التربية العامة والخاصة، وأن مهارات جميع المعلمين يجب أن تكون متيسرة لجميع الطلاب.

٥. أن يقبل الآباء والأمهات والمعلمين فكرة الدمج، وتدريب جميع العاملين بالمدرسة لخدمة فكرة الدمج (الروسان، ١٩٩٨).

ثانياً: التصنيف بحسب الأنشطة والممارسات:

بالإضافة لما سبق حدد تقرير وارنوك Warnock (١٩٧٨) أشكالاً خمسة للدمج بحسب أنواع لأنشطة والممارسات والتفاعلات بين ذوى الاحتياجات الخاصة والعاديين إلى عدة أشكال هي:

- الدمج المكاني.
- الدمج االتعليمى التربوي.
- الدمج الوظيفي.
- الدمج الاجتماعي.
- الدمج المجتمعي.

١. الدمج المكاني local Integration:

يقصد به إنشاء فصول خاصة ملحقة بالمدارس العادية، حيث تشترك مؤسسة التربية الخاصة مع مدارس التربية العامة بالبناء المدرسي فقط، بينما يكون بكل مدرسة خططها الدراسية الخاصة، وأساليب تدريب وهيئة تعليمية خاصة بها - ويمكن أن تكون إدارة موحدة، وقد يظهر ذلك فيما يسمى بفصول التربية الخاصة الملحقة بالمدرسة العادية. ويعني ذلك أن تعليم الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة في المدرسة العادية ضمن صفوف أو وحدات صفية خاصة بحيث يجمعهما فقط البناء المدرسي (مسعود، ١٩٨٤).

٢. الدمج االتعليمى التربوي Academic Integration:

يقصد به التحاق الطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة مع الطلاب العاديين في مدرسة واحدة وتشرف عليها نفس الهيئة التعليمية وضمن البرنامج المدرسي، مع وجود اختلاف في المناهج المعتمدة، وفي بعض الأحيان يتضمن البرنامج التعليمي صف عادى وصف خاص وغرفة مصادر - ويدخل ذلك في نظام الدمج الجزئي.

ويتحقق ذلك أيضاً من خلال إنشاء ملحقة الدمج بجمعيات تنمية المجتمع، فيتم إلحاق الطلاب المعاقين والعاديين في صف دراسي مشترك وتحت برنامج أكاديمي موحد، يتلقي كلا الجانبين فيه عملية التعليم. ويتم بهذا استقبال الطلاب الأسوياء والمعاقين على فترات لشرح أجزاء معينة من المحتوى الأكاديمي، وهذا يتطلب وجود كادر تنسيقي ناجح يستطيع التواصل مع المدارس والتنسيق معهم لاستقبال الطلاب بالجمعية.

وبصفة عامة يقصد بالدمج التربوي: دمج الطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين داخل نفس الفصول الدراسية المخصصة للطلاب العاديين طوال الوقت، ويدرسون نفس المناهج الدراسية التي يدرسها الطلاب العاديين أو يتلقون برامج تعليمية مشتركة مع تقديم خدمات التربية الخاصة. ويشترط في هذا النوع من الدمج: توفر الظروف والعوامل التي تساعد على إنجاح الدمج، ومنها: تقبل الطلاب العاديين للطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة في الصف العادي، وتوفير معلم التربية الخاصة الذي يعمل جنباً إلى جنب مع المعلم العادي، وذلك لتوفير الإجراءات التي تعمل على إنجاح هذا الاتجاه والمتمثلة في الاتجاهات الاجتماعية وإجراء الامتحانات وتصميمها (الروسان، ١٩٩٨).

٣. الدمج الوظيفي Functional Integration:

ويتطلب هذا النوع أن يشارك الأطفال المعوقون في البرامج التعليمية نفسها مع الأطفال العاديين لبعض الوقت، ثم يتم سحب هؤلاء الأطفال من قاعات النشاط العادية حيث يتلقون نوعاً من التعليم الفردي المتخصص أو المساعدة من معلم متخصص.

٤. الدمج الاجتماعي Social Integration:

يقصد به التحاق الأطفال المعوقين بالصفوف العامة بالأنشطة المدرسية المختلفة: كالرحلات، والأنشطة الرياضية، وحصص الفنون والموسيقى، والأنشطة الاجتماعية الأخرى. ويعد هذا الشكل أبسط أشكال الدمج: حيث لا يشارك الطالب من ذوى الاحتياجات الخاصة نظيره في الدراسة داخل الفصول الدراسية، وإنما يقتصر على دمجه في الأنشطة التربوية غير الأكاديمية المختلفة كحصص التربية الرياضية، والتربية الفنية، وأوقات الفُسح، والجماعات المدرسية، والرحلات والمعسكرات.. وغيرها.

بالإضافة لذلك فإن الدمج الإجتماعى يشمل دمج الطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة مع الطلاب العاديين في مجال السكن والعمل، وذلك من خلال بعض الأنشطة مثل:

- ❑ الإعداد لرحلات للمعاقين والعاديين.
- ❑ تدريب المعاقين داخل ورش الجمعيات المحلية مع العاديين.
- ❑ محاولة الاستفادة من قدرات المعاقين قدر الإمكان ومشاركتهم الأنشطة المختلفة وفقاً لقدراتهم.
- ❑ عمل لقاءات ومحاضرات وندوات يساهم فيها المعاقين مثل: قص شريط الحفل - تقديم المشروبات للحضور - اشتراكهم في أعمال الضيافة بالجمعية - الإعلان عن حملات التبرع بالمال أثناء موسم الزكاة / اشراكهم في رحلات الأيتام وأنشطة دور الأيتام. كما يمكن إشراك المعاق في أعمال الخير التي تنفذها الجمعيات مثل زيارة المرضى بالمستشفى وتقديم المساعدات لهم.

ويهدف هذا النوع من الدمج إلى توفير الفرص المناسبة للتفاعل الاجتماعي في مجالات الحياة الاجتماعية اليومية الطبيعية بين الأفراد ذوى الاحتياجات الخاصة والعاديين (الروسان، ١٩٩٨).

٥. الدمج المجتمعي Societal Integration:

يقصد به إعطاء الفرص لذوى الاحتياجات الخاصة للاندماج في مختلف أنشطة وفعاليات المجتمع، وتسهيل مهمتهم في أن يكونوا أعضاء فاعلين ومنجزين، ويضمن لهم حق العمل باستقلالية، وحرية التنقل والحركة، والتمتع بكل ما هو متاح في المجتمع من خدمات ترويحية واجتماعية بالإضافة إلى الفعاليات الاقتصادية والوظيفية، وأن يتعلم قوانين وأنظمة العمل في المهن المختلفة والحياة خارج إطار المدرسة أو المؤسسة التي يتعلم أو يتواجد فيها بصورة دائمة ومستمرة.

ويحتاج الدمج المجتمعي إلى فترات طويلة لتغيير اتجاهات أفراد المجتمع نحو مشاركة ذوي الاعاقات، واندماجهم في جميع أنشطته - لذا، يجب:

١. استثارة المجتمع الخارجي من خلال الندوات واللافتات وزيادة المؤسسات التعليمية والثقافية، وتنظيم لقاءات عن الإعاقة وفتح قنوات شرعية لمشاركة المجتمع في أنشطة الجمعيات ومعاهد التربية الخاصة.

٢. تنظيم المسابقات البحثية عن ذوي الاحتياجات الخاصة، وكذلك المسابقات الفنية التى تعبر عن احتياجاتهم ودمجهم فى المجتمع.

٣. تنظيم زيارات للقيادات البارزة بالمجتمع لزيارة مؤسسات الإعاقة ومعاهد وبرامج التربية الخاصة.

٤. تنظيم دورات وبرامج تدريبية للعاملين في مجال رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة لرفع الكفاءات بصفة مستمرة.

٥. دعوة المهتمين بالإعاقة للمشاركة في أعمال الجمعيات وبرامج التربية الخاصة ونشاطاتها.

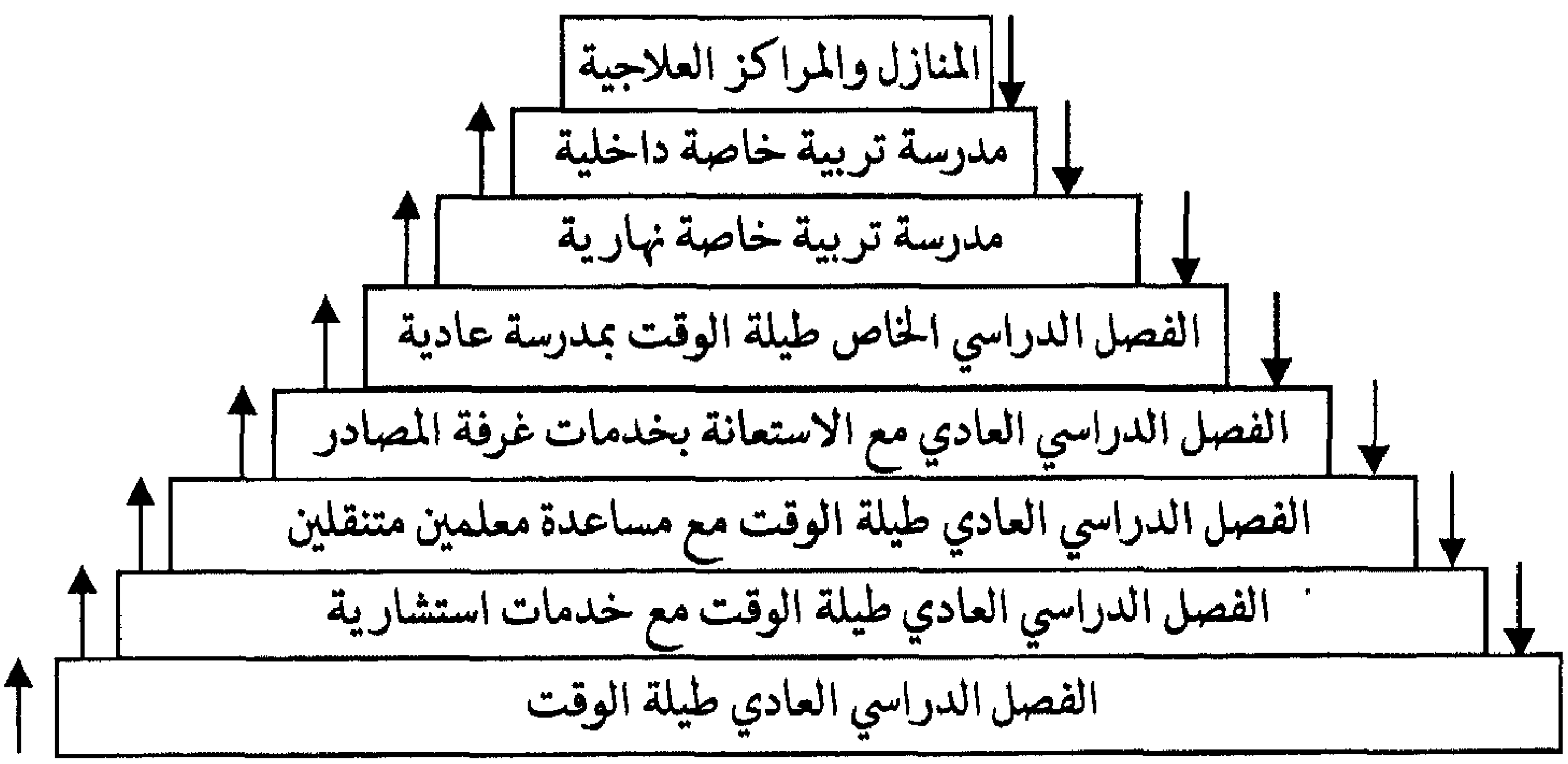
٦. منح أسر ذوي الاحتياجات الخاصة منحاً مالية وعينية وتقديم المساعدات لهم وغير ذلك فى حالة أحتياجهم.

٧. تدريب أسر ذوي الاحتياجات الخاصة على طرق التربية والرعاية بالمنزل وأن الممارسة المجتمعية في إطار الدمج ما هي إلا رسالة تثقيف وتوعية وتعديل للرأي المجتمعي عن الآثار الاجتماعية لعملية الدمج.

مستويات الدمج وخدمات التربية الخاصة

لجأ بعض الباحثين إلى تقسيم برامج التربية الخاصة وخدماتها إلى مستويات متدرجة. ويعد هرم رينولدز Reynolds لخدمات التربية الخاصة من أكثر النماذج المتضمنة لمستويات متعددة من البرامج والأوضاع التعليمية التي يمكن عن طريقها مواجهة الاحتياجات التعليمية الخاصة، وفقاً لدرجة الإعاقة أو شدة الانحراف. ويتضمن مستويات متدرجة هرمياً تبدأ بذوي الإعاقات البسيطة الذين يمكن أن يدمجوا تماماً في المدارس والفصول العادية، وتوكل مسئولية تربيتهم وتعليمهم كاملة للمعلم العادي، وتنتهي هذه المستويات والبرامج بذوي الإعاقات الشديدة ممن تستلزم حالاتهم الرعاية بنظام العزل الكامل بالمؤسسات الداخلية معظم الوقت كالمدارس والمستشفيات والمؤسسات: ويوكل أمر رعايتهم إلى متخصصين متمرسين على العمل المهني معهم.

وتتدرج برامج التربية الخاصة في المستويات التي يتضمنها الشكل التالي:



شكل (١) يوضح التدرج الهرمي لبرامج التربية الخاصة ومستويات خدماتها

وفيما يلي عرض لتلك البرامج والمستويات:

أولاً: برنامج الفصل العادي طيلة الوقت:

يتلقى معظم الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة الذين يعانون من إعاقات أو مشكلات بسيطة وفقاً لهذا البرنامج خدماتهم التعليمية في فصول دراسية عادية وتحت إشراف معلم عادى

قادر على توفير بيئة ومواد تعليمية، وطرق تدريسية ملائمة للحاجات الفردية لهؤلاء الأطفال، ودون مساعدة متخصصة من مستشارين أو معلمين أخصائيين في مجال التربية الخاصة. ويعد هذا المستوى من الخدمات أقل الأوضاع التعليمية عزلاً وتقييداً للطفل غير العادي، حيث يكفل له أن يتعلم طوال الوقت وسط أقرانه العاديين مع الوفاء باحتياجاته الخاصة بحسب حالته.

ثانياً: برنامج الفصل العادي طيلة الوقت مع توفير خدمات استشارية:

يتلقى الأطفال ذوو الاحتياجات الخاصة تعليمهم طبقاً لهذا البرنامج في فصول المدارس العادية مع أقرانهم العاديين بحيث يُعَد معلم الفصل العادي مسئولاً عنهم من الناحية الأكاديمية، مع تزويدهم ببعض الخدمات المتخصصة في مجال التربية الخاصة عن طريق معلم مستشار يتولى زيارة المدارس العادية التي بها أطفال غير عاديين بشكل دوري لتقديم الاستشارات اللازمة للمعلم العادي، وتمكينه من تعديل البيئة والموارد والطرق التعليمية المعتادة لتصبح أكثر ملاءمة للاحتياجات الخاصة لهؤلاء الأطفال.

ثالثاً: برنامج الفصل العادي طيلة الوقت مع مساعدة معلمين أخصائيين متنقلين:

يقضى الأطفال غير العاديين معظم وقتهم في الفصول الدراسية العادية، ولا يتركونها سوى لفترات قصيرة يتلقون خلالها خدمات خاصة من أخصائيين مدربين في مجالات مختلفة: كالإعاقة البصرية، أو عيوب النطق والكلام، أو صعوبات التعلم... وغيرها، وينتقل هؤلاء الأخصائيون بين المدارس العادية التي بها أطفال معوقون طبقاً لجدول زمني محدد -أو عندما تقتضى الضرورة- لمواجهة المشكلات وعلاج الصعوبات التي يعانى منها أولئك الأطفال، ولا يمكن للمعلم العادي معالجتها، ويستعين الأخصائيون في ذلك بالأجهزة والمواد والأدوات والطرق الخاصة، كما يعملون مع الأطفال فرادى أو من خلال جماعات محدودة العدد في مكان ملائم: كالمكتبة، أو غرفة الأخصائي النفسي أو الاجتماعي، أو غرفة خاصة معدة لهذا الغرض.

وتزداد أهمية الأخصائي الزائر أو المتنقل (المعلم المتجول) في المناطق الريفية التي يكون فيها عدد الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة قليلاً لكنهم ينتشرون في مساحة جغرافية شاسعة بحيث يصعب توفير خدمات خاصة ثابتة لهم في مكان محدد، كما يضمن هذا البرنامج أن يقدم أخصائي واحد خدماته لعدد كبير من الأطفال، إضافة إلى أنه يتناسب وأنماط معينة من الإعاقات التي لا تحتاج إلا إلى خدمات أو مواد تعليمية محددة: كعيوب النطق، أو فقدان الإبصار الجزئي. هذا فضلاً

عن أنه يضمن بقاء الطفل مع أقرانه العاديين طوال الوقت عدا الفترة التي يكون بها الأخصائي المتنقل في زيارة المدرسة والتي قد لا تتجاوز ساعة أو اثنتين أسبوعياً. ومن أهم عيوب هذا البرنامج أن المعلم المتجول يقضي في التنقل بين المدارس، ومن ثَم قد لا يتوفر لديه الوقت الكافي لمواجهة الاحتياجات الأساسية للطفل غير العادي، وللتعاون اللازم مع معلم الفصل وإدارة المدرسة وأسرة الطفل.

وتتلخص مسئوليات المعلم المتجول فيما يلي:

أ. مسئولياته تجاه الطلاب:

١. القيام بعملية التقييم للطلاب وتحديد الاحتياجات الأساسية لكل طالب.

٢. وضع البرنامج التربوي الفردي لكل طالب بمشاركة الفريق المتعدد.

٣. تدريس الطالب المهارات الأساسية التي يحتاجها.

٤. مساعدة ذوى الاحتياجات الخاصة على التغلب على المشكلات الأكاديمية الناجمة عن إعاقاتهم المختلفة.

٥. مساعدتهم على الاستفادة من المعينات التعليمية وتعريفهم بها.

٦. مساعدتهم على اكتساب المهارات التواصلية والمهارات الاجتماعية التي تمكنهم من النجاح ليس في المدرسة بل في الحياة بوجه عام.

٧. تسهيل مهمتهم في عملية المشاركة في الأنشطة الصفية واللاصفية.

٨. تمثيلهم في الاجتماعات المدرسية والتأكيد على احتياجاتهم الأساسية.

٩. العمل على إيجاد بيئة أكاديمية واجتماعية يستطيع فيها الطلاب استغلال أقصى قدراتهم وتحقيق طموحاتهم.

١٠. الاستمرار في تطبيق الاختبارات الرسمية وغير الرسمية من اجل تعديل التدخل.

١١. تحويل الطلاب الذين يحتاجون إلى خدمات مساندة.

١٢. الانتباه إلى المؤشرات التي قد تعني الحاجة لإحالة الطالب إلى الطبيب.

١٣. حفظ سجلات شاملة عن برنامج الطالب وتقدمه.

ب. مسئولياته تجاه المعلمين

١. يقوم المعلم المتجول في البداية بالتعرف على احتياجات المعلمين العاديين في المدرسة الخاصة بالطالب، ويتم ذلك بتوزيع نموذج مبسط لتقييم مستوى الطالب ومدخلات مهمة، وفي نفس الوقت يبرز أهمية التعاون والتخطيط بين المعلمين العاديين والمعلم المتجول.

٢. يقوم المعلم المتجول بتقديم كتيب توضيحي لمعلمي الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بلغة سهلة ومفهومة توضح دور المعلم المتجول وطبيعة عمله وذلك لمنع حدوث الارتباك والتشويش لدى المعلمين العاديين.

٣. يقوم المعلم المتجول بتقديم صورة كاملة للمعلمين العاديين عن الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة تحدد بوضوح جوانب القوة والضعف لدى الطالب وتتضمن أي معلومات أخرى من شأنها مساعدته.

ج. مسئولياته تجاه أسرة الطالب:

١. تقبل الأهل كما هم في البداية وعدم محاولة إحداث تغييرات جوهرية إلى حين نمو علاقة إيجابية قد تظهر استعداد للتغير.

٢. على المعلم المتجول أن يوضح طبيعة إعاقة الطالب لولي الأمر من الناحية النفسية والاجتماعية والأكاديمية وتأثير ذلك على الطالب واحتياجاته وذلك بلغة سهلة مفهومة.

٣. دعوة أولياء الأمور لحضور مجالس الآباء ومناقشتهم بالأمور المتعلقة بالطالب.

٤. دعوتهم للمشاركة في وضع الخطة التربوية الفردية للطالب.

٥. تزويد ولي الأمر بما يتوفر من خدمات مساندة وطبية.

٦. العمل على توطيد علاقة ولي الأمر بالمسئولين بالمدرسة.

د. مسئولياته تجاه إدارة المدرسة:

١. المشاركة في اجتماعات المدرسين ومجلس الإدارة.

٢. أخذ موافقة الإدارة ومشاركتها في اختيار الأساليب التدريسية وتعديل البيئة الصفية.

٣. إعداد النشرات والملصقات وتوعية العامة بالخدمات التي يقدمها المعلم المتجول داخل المدرسة والحي.

٤. يرفع لإدارة المدرسة بما يستجد من مشكلات أو عقبات والمقترحات حول الطالب.

رابعاً: برنامج الفصل العادي مع الاستعانة بخدمات غرفة المصادر:

ينتظم الطفل غير العادي طبقاً البرنامج في فصل دراسي عادى بمدرسة عادية، بحيث يمكن له الانتقال من الفصل العادي لفترات محددة متفاوتة يومية أو أسبوعية - بحسب حاجته: إما منفرداً أو ضمن مجموعة، إلى غرفة خاصة داخل مدرسته أو على مستوى الحي يطلق عليها غرفة المصادر Resource Room يتلقى فيها تعليماً ومساعدات أكاديمية ومهارية وتوجيهية متخصصة ملائمة لإعاقته عن طريق معلم متخصص وذلك عندما يعجز المعلم العادي عن توفير هذه الخدمات، أو تقديمها له ضمن أنشطة الفصل العادي.

وتُعرف غرفة المصادر على أنها غرفة صف بالمدرسة العادية، ولكنها تُعدل بصورة تتناسب مع أداء عدة وظائف تخدم بها كأحد البدائل التربوية الخاصة في المدرسة العادية، وهى تُجهز بالمواد التعليمية، والأجهزة والوسائل ومعلم تم تدريبه جيداً ليُشبع احتياجات تلاميذه. وتستطيع الغرفة بقليل من تكامل المجهودات أن ترقى إلى درجة مركز للخدمات التربوية الخاصةَ، لصالح المدرسة، وربما المدارس المجاورة في نفس المنطقة. ومن أهم ما تتميز به غرفة المصادر دون البدائل الأخرى، أن التلميذ يستخدم الغرفة لفترة غالباً ما تكون أقل من نصف اليوم المدرسي، وربما تكون المدة مقابلة لزمن حصة أو حصتين، وهذا يسمح للطالب أن يكون بالفصل العادي معظم اليوم الدراسي، وذلك بعكس تلميذ الفصل الخاص الذي يبقى كل وقته بفصل التربية الخاصة. كما أن تلميذ غرفة المصادر قد يتلقى دعماً إضافياً من معلم التربية الخاصة ولكن ذلك يتم في الفصل العادي.

تجهيزات غرفة المصادر:

يشترط في غرفة المصادر أن تكون واسعة، جيدة الإضاءة والتهوية، وفى موقع مناسب بالمدرسة بحيث يمكن للأطفال الوصول إليها بيسر وسهولة، كما يشترط أن تكون المدرسة التي بها هذه الغرفة - في حالة مركزيتها- في موقع متوسط بالنسبة للحى لكي يسهل على الأطفال الوصول إليها من المدارس المجاورة.

كما يراعى أن تتوافر فيها التجهيزات والمواد والأدوات اللازمة للوفاء باحتياجات الأطفال المحولين إليها- ومن أهمها:

١. المقاعد والمناضد والأرفف والدواليب والسبورات والحواجز المتحركة، بحيث يسهل تنظيم الأثاث وفقاً للأغراض المتعددة للنشاط والتدريب.

٢. الوسائل التعليمية: البصرية والسمعية اللمسية، والأدوات والأجهزة والمواد التعليمية ومنها: التسجيلات الصوتية والمرئية والصور الثابتة والمتحركة، والشرائح الفوتوغرافية، وأجهزة الراديو والتليفزيون والفيديو والسينما، والمواد المطبوعة: كالكتب والنشرات والمناهج واللوحات والملصقات والنماذج... وغيرها.

٣. الأجهزة والوسائل التعليمية المستخدمة في تعليم المعاقين بصرياً: جهاز الكتابة بطريقة برايل، الآلات الكاتبة بطريقة برايل، الأوبتاكون، جهاز الفرسابرايل.. النماذج والمجسمات، الرسوم التخطيطية والبيانية البارزة، الرموز الرياضية بطريقة برايل (النظام البريطاني)، لوحة المكعبات الرياضية (النظام الفرنسي)، العداد، مجموعة الأشكال الهندسية، أدوات القياس البارزة، التسجيلات الصوتية، الكتاب الناطق والمكتبة المسموعة، استخدام الحاسوب الآلي في تعليم المعاقين بصرياً (لوحة المفاتيح البديلة، شاشة اللمس؛ طابعة برايل، نظم قراءة النصوص المعروضة بالتلفظ الآلي، نظم تكبير الصور المعروضة لضعاف البصر، برمجيات الحاسوب المساندة).

٤. الأجهزة والوسائل التعليمية المستخدمة في تعليم المعاقين سمعياً: المعينات السمعية في فصول الصم وضعاف السمع: الثابتة، المتحركة، الدوائر السمعية جهاز الأشعة تحت الحمراء ...إلخ، برمجيات الحاسوب المساندة في تعليم الصم.

أنواع غرف المصادر:

تتعدد أنواع غرف المصادر:

١. منها ما يقوم على أساس فئوي أو تصنيفي: وبناء عليه تخص غرفة مستقلة لتقديم الخدمات التربوية اللازمة لكل فئة من الفئات الخاصة، ويتوافق هذا مع ما يطلق عليه الإعداد التصنيفي للمعلمين Categorical Teacher Education الذي يتم بمقتضاه إعداد معلم متخصص للعمل مع إحدى الفئات الخاصة دون غيرها.

٢. ومن أنواع غرف المصادر أيضاً ما يخصص لخدمة أكثر من فئة في وقت واحد تبعاً للاحتياجات التربوية والتعليمية المشتركة فيما بينها: وقد تخصص غرف مصادر لأغراض علاجية معينة أو لإكساب مهارات في مجالات محددة: كعلاج اضطرابات النطق والكلام، أو صعوبات تعلم القراءة والكتابة أو العمليات الحسابية، أو لجميع الأطفال الذين يواجهون صعوبات تعليمية أو مشكلات سلوكية بسيطة أو متوسطة.

ويتولى الإشراف على غرفة المصادر وإدارتها: معلم أو أخصائي غرف مصادر أو عدة معلمين من المتخصصين في تربية الفئات الخاصة وتعليمهم ممن تلقوا تدريباً شاملاً على استخدام طرق وبرامج وأساليب تربوية خاصة تستخدم من قبل المعلم العادي: كطريقة برايل بالنسبة للمكفوفين، ولغة الإشارة وقراءة الشفاه والتدريبات السمعية للصم وضعاف السمع، وكذلك على استخدام أدوات ووسائل معينة لا تتوافر في الفصول الدراسية العادية ككتب ومواد برايل الكاتبة، وأجهزة التسجيل بالمكفوفين.

مهام معلم أو أخصائي غرفة المصادر:

من أهم مهام معلم أو أخصائي غرفة المصادر ما يلي:

١. ترتيب غرفة المصادر وتنظيمها وإدارتها بما يتطلبه ذلك من: اختيار الأثاث، والأجهزة والمواد التعليمية، وتنظيم المقاعد، وحفظ المواد والملفات، وتهيئة تعليمية مواتية، وإدخال التعديلات الملائمة عند اللزوم.

٢. تحديد مستوى الأداء والاحتياجات التربوية والتعليمية الخاصة للتلاميذ الذين يحالون من فصولهم العادية إلى غرفة المصادر، وذلك باستخدام الوسائل والأدوات اللازمة لذلك: كالاختبارات والمقاييس، والملاحظة، والمقابلة الشخصية، والإفادة من البيانات المتجمعة من الوالدين وتقارير المعلمين وأعضاء فريق التقييم الشامل.

٣. تحديد المهارات التعليمية المطلوبة والإستراتيجية التدريسية، والأنشطة والإجراءات العلاجية المناسبة.

٤. اختيار المواد والوسائل التعليمية واستخدام طرق وأساليب تدريسية تتوافق مع احتياجات التلاميذ وخصائصهم.

٥. متابعة التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة في فصولهم العادية، وتقديم النصح والمشورة والإرشاد المدرسي في هذه الفصول بشأن كيفية معاملتهم، ومناقشة وتبادل الأفكار والمقترحات بخصوص مشكلاتهم، والطرق التدريسية والبيئة التعليمية الأكثر ملاءمة وفاعلية بالنسبة لهم.

٦. تعليم بعض المعلمين وتدريبهم على مهارات وأساليب التعامل مع ذوى الاحتياجات الخاصة داخل الفصول العادية، وتزويدهم بالكتيبات والوسائل التعليمية اللازمة في هذا الصدد.

٧. توثيق الصلة بين المدرسة وأسر ذوى الاحتياجات الخاصة، وزيادة استبصار الوالدين بخصائص الطفل المعوق واحتياجاته، وبدورهما في متابعة نموهم التعليمي، وتزويدهما بالمعلومات اللازمة عن أوجه الخدمات الاجتماعية والطبية والترفيهية المتاحة له في البيئة المحلية. ومع أنه يمكن استخدام برنامج غرفة المصادر مع جميع الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة مع تفاوت الفترات التي يمضيها الأطفال بهذه الغرفة تبعاً لاختلاف أشكال انحرافاتهم ومدى هذه الانحرافات، وما يترتب على ذلك من معالجة فردية أو ضمن مجموعات صغيرة داخل غرفة المصادر، إلا أن هذا البرنامج يعد من أنسب البرامج للأطفال المتفوقين والموهوبين، وذوى الإعاقات الخفيفة ممن يفضل وضعهم داخل الفصول العادية مع انتقالهم لغرفة المصادر لبعض الوقت كالتخلف العقلي البسيط، وبطء التعلم، وصعوبات التعلم، والمشكلات السلوكية والانفعالية البسيطة.

ومن مميزات غرفة المصادر:

١. يستفيد التلميذ من تدريبات غرفة المصادر، مع بقائه مدمجاً مع أصدقائه وزملائه من نفس السن في الفصل العادي.

٢. تُعد برامج غرف المصادر بطريقة منهجية إكلينيكية بواسطة معلم غرفة المصادر بالتعاون مع معلم الفصل العادي.

٣. تكون غرفة المصادر أقل تكلفة في تشغيلها من استراتيجيات أخرى، ويمكن أن تتعدد غرف المصادر حسب المراحل أو الأعمار أو المستويات.

٤. يمكن خدمة عدد أكبر من التلاميذ في غرفة المصادر وترتيباتها التي تتصف بالمرونة حيث يُنفذ التدريس في الغرفة، أو الصف العادي أو غير ذلك حسب الحالة.

٥. يمكن التعامل مع الإعاقات والمشكلات البسيطة قبل أن يستفحل أمرها.

٦. المعلم ثابت في المدرسة ولذلك فهو ركن هام في كل الظروف والأحوال.

٧. لا تستخدم غرفة المصادر أية وصمات عند التعامل مع التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة.

٨. يعمل الأخصائيون في عمليات التقييم والتشخيص والعلاج حسب تعليمات المدرسة أو إلحاح متطلبات أو احتياجات التلاميذ وليس من الضروري أن يتدخل أحد من خارج المدرسة في سير العملية التعليمية تشخيصاً أو علاجاً، بل يحكمها احتياجات التلميذ وإمكانياته في إطار المدرسة ومسئولياتها.

٩. تتعامل غرفة المصادر مع الإعاقات البسيطة، فإن الإعاقات المتوسطة أو الشديدة سوف تجد الفصل الخاص أكثر مناسبة لها.

الصعوبات برامج غرف المصادر:

قد تُصادف برامج غرف المصادر بعض الصعوبات: التي قد تلقى غموضاً على طبيعة العمل داخل غرفة المصادر أو علاقتها بالفصل العادي، وأهم هذه الصعوبــات:

١. توفير الإمكانيات لغرف المصادر وخاصة الترتيبات والأجهزة، والمعلم الذي يتم تدريبه جيداً على البرامج الفردية وأعمال المساندة والتدريس الدقيق، والتقييم الرسمي وغير الرسمي.

٢. لا يصلح برنامج غرفة المصادر في التعامل مع كل الإعاقات حتى في المستوى البسيط فيها، فإن نتائج هذه البرامج يتأثر بالكثير من العوامل والمتغيرات حتى تأتى نتائجها مكتملة.

٣. علاقة غرفة المصادر بالفصل الخاص أو البدائل التربوية الأخرى داخل المدرسة تحتاج إلى كثير من الجهد والترتيبات.

٤. عدم إمكانية مشاركة الإدارة المدرسة في صميم البرنامج التشخيصي أو العلاجي بطرق مباشرة.

٥. قصور في فهم أدوار كل من معلم الفصل العادي وتعاونه مع معلم غرفة المصادر.

٦. صعوبة تصور مدى انطلاقة غرفة المصادر في علاقتها بالبدائل التربوية الأخرى التي يمكن أن تتواجد في المدرسة العادية. (صادق، ١٤٢٧هـ).

خامساً: تعليم الطفل غير العادي في فصل عادى بالإضافة إلى فصل خاص يومياً:

يصلح هذا البرنامج لإعاقات أكثر حدة تحتاج إلى خدمة تعليمية خاصة مستمرة، بحيث يمكن للطفل الذي يعانى من هذه الإعاقة أن يتلقى بصورة يومية جزءاً من تعليمه مع الأطفال العاديين في مواد دراسية وأنشطة معينة، وينتقل في الجزء الآخر من اليوم إلى فصل خاص بالمدرسة ذاتها لدراسة بعض الموضوعات أو المواد الدراسية التي لا يمكنه - أو يصعب عليه - دراستها مع الأطفال العاديين لعدم استطاعته مسايرتهم في ذلك، إما لمحدودية قدراته العقلية أو لبطء معدل تعليمه مثلما هو الحال للمعاقين عقلياً القابلين للتعلم.

سادساً: تعليم الطفل غير العادي في فصل خاص بمدرسة عادية طوال الوقت:

في بعض الحالات التي تبلغ فيها درجة التباعد بين أداء الطفل العادي وغير العادي حداً كبيراً تكون الفصول الخاصة أمراً لا مفر، كما هو الحال بالنسبة للصم والمتخلفين عقلياً بدرجة شديدة، حيث يستلزم الأمر أن يقضى أمثال هؤلاء الأطفال - من كل فئة متجانسة - كل يومهم الدراسي في فصول خاصة داخل المدرسة العادية ليتعلموا وفق برامج خاصة أعدت لهم تحت إشراف معلم متخصص، وهذا يجعل المدرسة العادية مقسمة إلى قسمين: مدرسة منفصلة عادية؛ وأخرى منفصلة لذوى الاحتياجات الخاصة. وغالباً ما يتم اللجوء إلى هذا الأسلوب عند الانتقال من المدارس والمؤسسات المنفصلة الى الدمج في التعليم العام، وهذا ما حدث في الولايات المتحدة الأمريكية حينما صدر القانون (١٤٢-٩٤) لسنة ١٩٧٥، حيث اتخذت المناطق التعليمية المختلفة عدة إجراءات منها وضع ذوى الاحتياجات الخاصة في فصول خاصة ملحقة بالمدارس العادية (الشخص، ١٩٨٧).

ولعل هذا النظام مازال سائداً في كثير من دول العالم لعدم توفر الإمكانات لدمج ذوى الاحتياجات الخاصة في الفصول والمدارس العادية.، وتعتبر هذه الفصول بمثابة مدرسة منفصلة كمدارس التربية الخاصة المنفصلة من حيث طبيعة التعليم والمشاركة الاجتماعية. ويعد هذا البرنامج أكثر تقييداً للطفل غير العادي من البرامج سالفة الذكر، إلا أن الفرص فيه مازالت متاحة للاحتكاك والتفاعل فيما بينه وبين أقرانه الذين يتلقون تعليمهم في المدرسة نفسها خلال فترات الراحة وأثناء ممارسة الأنشطة المدرسية غير الأكاديمية.

ومن أهم ما يؤخذ على هذا البرنامج أنه يؤدى إلى إظهار اختلاف الطفل غير العادي، والتركيز على انحرافه عن بقية الأطفال العاديين داخل المدرسة مما قد يؤدى إلى آثار سلبية، لا سيما بالنسبة للأطفال المعوقين (صادق، ١٩٩٨).

سابعاً: تعليم الطفل غير العادي في مدرسة تربية خاصة نهارية:

خلال هذا البرنامج يتلقى الطفل غير العادي تعليمه وتدريبه في مدرسة خاصة مستقلة عن مدارس العاديين. وغالباً ما تكون هذه المدرسة ذات تجهيزات وبرامج تعليمية وتدريبية تختلف باختلاف نوعية الانحراف أو الإعاقة التي يعانى منها الأطفال الذين يستفيدون من خدماتها. فهناك مدارس خاصة بالصم، وأخرى خاصة بالمتخلفين عقلياً، ومدارس خاصة بالمكفوفين، ومدارس خاصة بالمضطربين سلوكياً. وهذا يعنى أن التجهيزات والبرامج يتم تنظيمها وإدارتها بما يفي باحتياجات كل فئة، ومن ثَم فإن المدارس تختلف عن مدارس العاديين. فمن أهم ما تشتمل عليه إلى جانب البرامج والمواد والأجهزة الخدمات الخاصة الأخرى: كالعلاج الطبيعي؛ وورش التدريب المهني؛ كما صمم هذا البرنامج بحيث يقضى الأطفال غير العاديين يومهم في هذه المدارس ويعودون إلى بيوتهم في نهايته.

وعلى الرغم من أن هذا النوع من خدمات التربية الخاصة يدخل ضمن الخدمات التربوية بنظام العزل، إلا أن الضرورة تفرضه في حالات الإعاقة الشديدة، والإعاقات المزدوجة: كالصم المكفوفين، أو المكفوفين المقعدين ... أو غيرهم ممن تتطلب إعاقتهم رعاية خاصة لا تستطيع المدارس العامة تقديمها، وإذا ثبت عدم انتفاع الطفل المعاق من برامج التربية الخاصة، فهنالك لابد من تقديم هذه الخدمات في مدارس أو مؤسسات خاصة فيتعلم في المدرسة نهاراً ويعود إلى بيته في المساء، ويمارس حياته بشكل طبيعي من خلال الأنشطة الاجتماعية المختلفة.

أنظمة أخرى للدمج

عرض راند وريتشنبرج Rand & Reichenberg (١٩٩٤) أربعة نماذج أخرى لنظام الدمج - هي:

١. نموذج مجموعات الدمج Group Integration (GI) أو نظام التكامل الجماعي: وتتكون المجموعة من عدد كبير من أطفال التربية الخاصة (١٠-٢١ طفلاً) داخل الفصول النظامية..

وفى هذا النموذج يوجد اثنان من المدرسين يعملان معا في نفس الفصل الدراسي، كل منهما يتعامل مع النوعية المؤهل لها. ويعتمد نجاح هذا النموذج على قوة وطبيعة التعاون بين مدرسي التربية الخاصة ومدرسي العاديين.

٢. نموذج التعليم العلاجي Remedial Teaching (RT): ويطبق هذا النموذج في الفصلين الأوليين من فصول المدرسة الابتدائية -ويشمل الأطفال المشتبه في وجود صعوبات خاصة لديهم، وبالرغم من أنهم لم يشخصوا رسمياً. ويعتبر هذا النموذج نموذجاً للتدخل المبكر لتمكين الطفل من الاستمرار في التجربة التعليمية من خلال الفصول النظامية. ويتم التعليم العلاجي في مجموعات صغيرة من الأطفال التي تتشابه مشكلاتهم وصعوباتهم المدرسية.

٣. نموذج التعليم بالمدارس Learning Centers (LC) أو نظام مراكز التعلم: ويطبق هذا النموذج في المدارس العليا الصغيرة -خاصة الأطفال المعاقين المندمجين في فصولهم النظامية، ومن خلال مراكز التعليم يحصل الطالب على معاملة علاجية فردية مبرمجة ومنظمة ومركزة على المواد الدراسية التي يعانى من صعوبة خاصة فيها، ومن ثم يتم إعداد برنامج فردى خاص لكل طالب بواسطة مدرس المراكز التعليمية يعمل في تعاون مع مدرس الفصل الدراسي النظامي.

٤. نموذج الدمج العكسي Reversed Integration (RI): وفى هذا النموذج يعتبر فصل التربية الخاصة هو الفصل الأم، ولكن بالنسبة للأنشطة الاجتماعية والمدرسية فإن الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة يندمجون مع الطلاب العاديين. وهذا النموذج يكون محدوداً نسبياً في تحقيق أغراض الدمج الإجتماعى (كاشف ومنصور، ١٩٩٨).

بالإضافة لذلك: فان من أكثر الأشكال انتشاراً بالمؤسسات تربية الفئات الخاصة في ظل نظام الدمج - ما يلي:

١. المدرسة الجامعة (مدرسة الجميع): وتخدم جميع الأطفال داخل المجتمع وتحقيق المشاركة الكاملة بين الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة والعاديين، ويتم تنظيم العملية التعليمية في ضوء حاجات ذوى الاحتياجات الخاصة ومعدلات تعليمهم ومنهج يتناسب وحاجاتهم وإستراتيجية التدريس والمصادر المستخدمة.

٢. تكامل المدارس الخاصة والمدارس العادية: حيث تتاح للأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة

قضاء بعض الوقت في مدارس التربية الخاصة بجانب تعليمهم في المدارس العادية، وتقوم المدارس الخاصة مقام مركز المصادر حيث تقدم المعلومات والمشورة للمدارس العادية.

٣. المدارس العادية مع تقديم خدمات مساندة: وتتيح للأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة العادية التعلم مع أقرانهم العاديين في تكامل تام في المكان والخدمات مع تقديم خدمات خاصة للأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة في حدود طبقة من معلم التربية الخاصة (العجمي، ٢٠٠٠؛ عبد النبي، ١٩٩٦؛ ويليام، ١٩٩٣).

وأشار صادق (١٩٩٨) إلى النموذج الذي أورده براون وآخرون Brown et al. هو نموذج المدرسة الطبيعية للأسرة، وهى المدرسة الطبيعية التي يذهب إليها كل من الطفل وإخوته وأصدقائه وجيرانه، والتي كان يمكن أن يذهب إليها إذا لم يكن معوقاً .. وتكون وظائف المدرسة:

(١) إعداد كل الأطفال للحياة في المجتمع الجمعي Society Pluralistic والمجتمع التعددى.

(٢) توفير أكثر البيئات المدرسية المناسبة لكل منهم فردياً من خلال التدريس والتعلم والأنشطة المناسبة.

(٣) يكون للوالدين والإخوة والأخوات والجيران والمعارف أثر كبير في الخدمات المدرسية.

(٤) تنمية علاقات اجتماعية متطورة بينهم وبين كل أفراد البيئة المحلية - وهى التي تبقى فترة طويلة.

(٥) أن يتضمن البرنامج الفردي لكل طفل كميات وأنواع تدريسية تناسب العمر الزمني للفصول العادية التي يقيد فيها وتنفذ على أرضية المدرسة ولكنها تنفذ من خلال عينة واسعة من بيئات غير دراسية متكاملة. وتستخدم خلال الساعات غير الدراسية أو الأيام غير الدراسية، ولابد من تدبير أنواع الخدمات العلاجية الأخرى وغيرها على أسس مدرسية وحسب قواعد المدرسة - وتصبح وظيفة المدرسة عند قبول الطفل (من ذوى الاحتياجات الخاصة) أن يجدد قبوله على أساس حضور الدراسة في فصل عادى أو في فصول تربية خاصة.

الفصل الرابع

متطلبات الدمج وتحدياته

- مقدمة.
- متطلبات الدمج.
- عوامل نجاح الدمج.
- تحديات الدمج.

الفصل الرابع

متطلبات الدمج وتحدياته

مقدمة

شهدت العقود الماضية اهتماماً متزايداً بدمج الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة مع العاديين في الفصول والمدارس العامة. والدمج - كما اتضح فيما سبق - توجه يستهدف تزويد ذوى الاحتياجات الخاصة بالأنماط المعيشية والظروف الحياتية اليومية القريبة من تلك الموجودة في المجتمع بشكل عام. والدمج لا يعنى تقديم خدمات عادية للطفل المعوق، لأن ذلك تجاهل لطبيعة الإعاقة، فالدمج غاية لا وسيلة: بمعنى أن الغاية هي مساعدة الطفل المعوق ليعيش حياة كريمة في مجتمعه الكبير وذلك يتحقق باستخدام وسائل خاصة.

إن دمج ذوى الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية ليس حالة ولكنه مجموعة من العمليات التي ليس لها نهاية، فهو عملية بواسطتها تطور السلطات (الإدارات والمناطق التعليمية المحلية) ثقافاتها وممارساتها من أجل استيعاب ذوى الاحتياجات الخاصة بالمدارس العادية. فالمصطلح وما يرتبط به من خلاف متصل بجميع الأطوار وأنواع المدارس، وكل ما يتصل بالسياسات والممارسات التي تبذل فيها الجهود هو لتمكين الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة من المشاركة والتفاعل جنباً إلى جنب مع أقرانهم الذين لا يعتبرون من ذوى الاحتياجات الخاصة (أبو قلة: ٢٠٠٧).

وقد أورد الخطيب (٢٠٠٣) وصفاً سريعاً للقضايا التي يجب مراعاتها عند دمج الأطفال المعوقين هي:

١. إن الدمج فلسفة تنفذ من خلال توفير البدائل التربوية المختلفة التي تراعى حاجات الطفل المعوق الخاصة، وتعمل على تهيئة الظروف الملائمة لإقامة جسور التفاعل بين الأطفال المعوقين والأطفال العاديين إلى أقصى حد ممكن.

٢. التخطيط الواعي والمنظم للدمج، ويشمل ذلك:

أ. تحديد المسئوليات.

ب. توفير برامج التدريب أثناء الخدمة لكل من المعلم العادي ومعلم التربية الخاصة.

ج. العمل على مشاركة الأهل وتخطيط وتنفيذ البرامج التربوية.

د. توعية الأطفال المعاقين والأطفال العاديين وإعدادهم.

٣. أن الدمج ليس غاية بحد ذاته، بل هو وسيلة لتسهيل عملية اكتساب الطفل المعوق للمهارات الأكاديمية والاجتماعية والحياتية للعيش الكريم والمجتمع الكبير.

٤. أن الدمج لا يؤثر على الطفل المعوق ومعلمي التربية الخاصة فحسب، وإنما يؤثر على جميع الأطفال والمعلمين في المدارس العادية أيضاً، لذلك لا بد من تعديل أنماط التربية التقليدية بحيث تراعى الفروق الفردية.

٥. يجب توعية المجتمع لتقبل فكرة الدمج وأهدافه من أجل تطوير الاتجاهات والمواقف الايجابية، وتوفير الخدمات التي تلبى حاجات الأطفال جميعها مهما كانت هذه الحاجات.

٦. يجب تقويم فاعلية الدمج بهدف تحديد المعوقات والمشكلات وتقديم الاقتراحات المناسبة للتغلب عليها.

متطلبات الدمج

يشير أبو قلة (٢٠٠٧) إلى أن جميع التلاميذ لهم حق التعليم في أماكنهم، ولكي يتحقق ذلك فإن الثقافة المجتمعية والسياسات في المدارس يجب إعادة صياغتها بطريقة تساعد على التعلم. ومهما كان شكل ودرجة الدمج التي تحدث في مكان ما، فإن التعليم الفعال للأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة في المدارس العامة يشكل عديداً من التحديات أمام المعلمين والإداريين.

وعلى ذلك فإن دمج الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة مع الأطفال العاديين ليس عملية سهلة، بل إن هناك عدة متطلبات لا بد من مواجهتها - هي:

١. التخطيط لبرنامج الدمج:

أول متطلبات دمج ذوى الاحتياجات الخاصة بالمدارس العامة التخطيط الجيد لتطبيق برامج

الدمج، والدمج االتربوى للأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة مع العاديين يعتمد على تخطيط تربوي دائم ومستمر يتم تحديده بصورة شخصية لكل طالب معاق، وهذا الأمر يتطلب تحديداً للمسئولية الملقاة على عاتق الطاقم الإداري والتربوي، وأن الدمج أكثر من مجرد وضع الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة والعاديين، لكن هناك حاجة أساسية لتطوير البرامج التعليمية التي من الممكن أن تستغل لتشخيص الاحتياجات التعليمية لذوى الاحتياجات الخاصة، وتدل على نوع برنامج التعليم وأساليب التعلم الضرورية لتحقيق الأهداف الفردية والجماعية. لذلك فإنه عند التخطيط لبرنامج الدمج ينبغي مراعاة العوامل الأساسية التالية:

أ. وجود إرادة سياسية للمبادأة والاستمرار في متابعة نمو الأطفال من ذوى الاحتياجات الخاصة مع التربية الاندماجية، فالقيادة الإدارية تحدد كيف أو عما إذا كان التغير قد حدث.

ب. إتاحة الموارد الكافية: فالموارد غالباً ما تُحدد كأحد عقبات الاندماج. ففي الولايات المتحدة كانت بعض الولايات تحدد مخصصات مالية للصلاحية والمستويات (كأن يُحدد مبلغ مالي لكل طفل ذي إعاقة معينة)، ثم تم تحديد المخصصات المالية على أساس عدد الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة بدلاً من التشخيص أو التحديد البدني للإعاقة (أبو قلة: ٢٠٠٧).

ج. نسبة الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة إلى الأطفال العاديين في الصف: وهذا يعتمد على ظروف متعددة منها خصائص الأطفال المعاقين، وكذلك خصائص الأطفال العاديين، ومستوى معرفة المعلمين. وبوجه عام يجب ألا يقتصر عدد المدموجين على طفل واحد أو طفلين فذلك يقود إلى عزلهم ونبذهم، وإن كانت هناك توجهات تربوية أخرى تنادى بألا يتجاوز عدد الطلاب المعاقين المدمجين في الفصل العادي عن تلميذين؛ حتى لا يحول وجودهم بالفصل دون السير العادي، لأن العناية بالمعاقين تتطلب تفريد التعلم.

د. مراعاة مستوى النمو وليس العمر الزمني: وفى أغلب الأحيان يتم دمج الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة مع العاديين الأصغر منهم سناً، وليس في نفس العمر الزمني، فذلك يحقق التباين ويقلل الفروق بينهم.

هـ. تحديد الحجم المناسب للفصل: فيجب ألا يكون حجم الفصل كبيراً، لأن العناية بالمعاقين داخل الفصل العادي يتطلب مجهودات خاصة من قِبَل المعلم، وإذا كان عدد تلاميذ

الفصل مرتفعاً فإنه يتعذر عليه الاضطلاع بهذا الدور بصفة مرضية، وبقدر ما يكون حجم الفصل أصغر تكون مهمة المعلم أيسر.

و. التخطيط للخبرات التعليمية بعناية: حيث أن البرامج التعليمية الجيدة هي التي تراعى مواطن القوة والضعف الموجودة لدى الطفل، ومراعاة الخصائص النمائية. تلك البرامج تعمل بمثابة مفتاح للخبرات التعليمية والنمائية الفعالة والملائمة.

ز. التخطيط لنوعية حصص وأنشطة الدعم خارج الفصول الدراسية العادية: فقلما يتم دمج المعاقين في الفصول العادية بصفة مُرضية إذا لم يتم التخطيط لحصص الدعم خارج الفصول الدراسية العادية، لأن تعلم الطفل المعاق يتسم بالبطء والتعثر، ويأخذ الدعم اتجاهين متكاملين: اتجاه يهتم بتحسين القدرات الأساسية مثل النطق، وتنمية المهارات الحسية والحركية، ومهارات العناية بالذات، والمهارات الاجتماعية، والاتجاه الثاني يهتم بتحسين المستوى التحصيلي المدرسي: من قراءة، وكتابة، وحساب. لذا: يجب التخطيط لنوعية الأنشطة الداعمة والمساندة التي يتلقاها ذوو الاحتياجات الخاصة في مدرسة الدمج (شاش: ٢٠٠١).

٢ـ التعرف على الاحتياجات التعليمية:

من بين أهم متطلبات الدمج التعرف على الإحتياجات التعليمية الخاصة للتلاميذ بصورة عامة والمعوقين منهم بصفة خاصة حتى يمكن إعداد البرامج التربوية المناسبة لمواجهتها من الناحية الأكاديمية والاجتماعية والنفسية في الفصول العادية. فلكل طفل معوق قدراته العقلية، وإمكاناته الجسمية وحاجاته النفسية والاجتماعية الفريدة التي قد تختلف كثيراً عن غيره من المعوقين، ومن ثم: فان مجرد وضعه في المدرسة العادية ليس كافياً لتحقيق إدماجه - فقد يؤدى ذلك إلى تلبية حاجاته الاجتماعية ولكنه قد لا يفي بالضرورة بحاجاته الأكاديمية (الشخص، ١٩٨٧).

ففي دراسة أجراها فورمان وآخرون Forman et, al. (١٩٩٤) لفحص الخدمات المقدمة للطلاب ذوى الإعاقة العقلية الخفيفة الذين يتعلمون بعض الوقت أو كل الوقت في فصول عزل ملحقه بالمدارس العادية، أوضحت استجابات المعلمين في أوضاع الدمج أن:

- ٥١٪ رأوا أن: المدرسين الذين يحتاجهم الدمج يتطلب لإحداث أكاديمية في التربية الخاصة.

- □ متوسط حجم الفصل ١٣.٣ طفلا.
- □ ٤٨٪ من الأولاد، ٤٤ ٪ من البنات كانوا مندمجين جزئياً.
- □ لقي الاندماج الإجتماعى تأييداً كبيراً عن الاندماج الأكاديمي.
- □ كان وقت المساعدة من المعلمين غير كاف في فصول الدمج مقارنة مع فصول التربية الخاصة.
- □ كشفت ملاحظات الفصول عن فروق في فنيات التدريس المستخدمة، وفى المتغيرات المرتبطة بالفصل، والمدرسة، والمناهج والبرامج، وغرف المصادر.

وفى دراسة مسحية أجراها زهـير(١٩٩٤) للخدمات التربوية التي تقدم للأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة في الأردن، وتجربة دمج هؤلاء الأطفال مع العاديين - كشفت الاحتياجات اللازمة للدمج عن:

- □ ضرورة وضع خطط لتدريب كوادر تربوية وتعليمية من أوساط معلمي المدارس العامة من أجل تحسين أدائهم في التعامل مع هؤلاء الطلاب.
- □ وجود عوائق وتحديات تواجه الدمج - فيها تقوم به المدرسة العامة من فعاليات وأنشطة تربوية لا تلبى بشكل مُرضى احتياجات هذه الفئة، فضلاً عن كونه لا يتسم بالمرونة الكافية التي تجعل الطفل العادي وغير العادي يتكيفان معاً.

وفى دراسة أجراها عبد الغفور(١٩٩٩) للتعرف على المتغيرات التي تسهم في تدعيم الاتجاه نحو سياسة إدماج التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة في الفصول العادية، من وجهة نظر المعلمين والإداريين في التعليم العام - أوضحت أن الدمج يهيئ فرصاً للتفاعل الايجابي مع العاديين داخل المدرسة، وكانت أهم الاحتياجات التعليمية للدمج تتمثل في:

- □ تحديد الإعاقات القابلة للدمج.
- □ توفير الخدمات الطبية المناسبة للمعاق، والمنهج ومرونته، والمدرس و إعداده للتعامل مع الطفل المعاق، والوسائل التعليمية الخاصة بالمعاق.

وقد وُجدت فروقاً في التوجه نحو الدمج بين التربويين فيما يتعلق بالجنس والوظيفة، ومَنْ سبق لهم التعامل مع المعاق.

وعلى ذلك فان تنفيذ برامج الدمج يتطلب التركيز على أربعة نواح:

أ. إعداد هيئة التدريس، واختيار المناسب منهم.

ب. وضع الأطفال في الصفوف المناسبة ويتضمن: قيد المعوقين منهم، واختيار غير المعوقين لهم، أو العكس.

ج. تخطيط وتنفيذ الاستراتيجيات المناسبة: التقييم التربوي، البرنامج الفردي التربوي، قواعد ضبط الفصل، البيئة، التخطيط داخل الفصل، الخطة والجداول، اللعب، الاستراتيجيات داخل وخارج الفصل.

د. المشاركات بين الوالدين والعاملين (صادق، ١٩٩٨).

٣. إعداد القائمين على العملية التربوية:

فيجب تغيير اتجاهات كل مَنْ يتصل بالعملية التربوية من: مدرسين، ونظار، وموجهين، وعمال، وتهيئتهم لفهم الغرض من الدمج، وكيف تحقق المدرسة أهدافها في تربية المعوقين بحيث يستطيعوا الإسهام بصورة ايجابية في نجاح إدماجهم في التعليم وإعدادهم للاندماج في المجتمع (الشخص، ١٩٨٧)، فمن خصائص مشروعات الدمج الناجحة أنها:

١. وفرت القيادات الإدارية الواعية بفلسفة الدمج.

٢. عملت على تحسين ونجاح التواصل والمشاركة بين أفراد المشروع.

٣. وفرت مصادر كافية من كل من الكوادر والتكنولوجيا المستخدمة.

٤. قامت بتدريب كافٍ كماً ونوعاً ومساندة المعلمين في عملهم.

وقد أجرى السرطاوي وآخرون (١٩٨٨) دراسة للتعرف على آراء معلمي المدارس الابتدائية ومديري المدارس حول نوعية الخدمات التربوية للمعوقين ودمجهم في المدارس الابتدائية بالمملكة العربية السعودية، وأشار أفراد العينة إلى ضرورة ايجاد فصول خاصة للأطفال المعاقين في المدارس العادية، وأن المراكز النهارية أفضل للطلاب المعاقين من المدارس العادية، وعدم كفاية المعلمين في المدارس العادية في التعامل مع هذه النوعية من الأطفال المعاقين.

ودرس بدوي (٢٠٠٤) تجربة دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية،

وأشارت النتائج إلى تقبل أفراد العينة من المديرين والمعلمين وأولياء الأمور لفكرة دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وقبول أولياء الأمور لفكرة الدمج، وكان المعلمون العاملون بالمدارس التى طبقت فكرة الدمج أكثر إحتراقاً نفسياً من الذين لم تخضع مدارسهم لهذه التجربة.

وفي دراسة أجراها القريوتي وعباس (٢٠٠٩) عن اتجاهات المديرين والمعلمين نحو الدمج التربوي لذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام بسلطنة عمان، أظهرت عدم وجود فروق بين اتجاهات المديرين والمعلمين نحو الدمج، ووجدت فروق بين المعلمين والمعلمات، وكانت اتجاهات المعلمات أكثر ايجابية نحو الدمج التربوي ولم تظهر فروق في تلك الاتجاهات تعزى لسنوات الخبرة، في حين وجدت فروق تبعاً لعمل المعلم حيث كان المعلمون الذين يعملون مع ذوي الاحتياجات الخاصة أفضل نحو الدمج التربوي مقارنة بالمعلمين الذين لا يعملون مع ذوي الاحتياجات الخاصة.

وهكذا تعتبر اتجاهات العاملين في المجال التعليمي من أبرز العمامل التي تؤدي إلى نجاح برامج الدمج، على أساس أن المعلم هو عصب العملية التعليمية، وأن تقبل فكرة دمج ذوي الاحتياجات الخاصة ينعكسانعكس بشكل إيجابي على جميع التلاميذ داخل المدرسة وعلى المجتمع بشكل عام.

٤. إعداد المعلمين:

إن استيعاب الطلاب من ذوي القدرات المتباينة في مدارس وفصول التعليم العام يعني حدوث تغييرات لجميع أعضاء المجتمع التربوي، وتغييرات في طرق وإعداد المنهج الدراسي وتقديمه وكذلك تغييرات في العلاقات المهنية والإنسانية.

كما أن التغيير يجب أن يكون حول الأفراد ومعتقداتهم وأفعالهم بدلاً من أن يكون حول البرامج والمواد التعليمية والتكنولوجية أو الأدوات. فليس من الغريب أن يقلق المعلمون حول كفاءتهم وقدرتهم على تلبية احتياجات الطفل المعاق، فكثير منهم يشعر بالتعاطف والحزن نحو الطفل، في حين يقنط البعض حين يشعرون بأن عملهم مع الطفل المعاق سوف يكون في مقدمة جميع مهامهم الأخرى، و يتعرض المعلمون لمشاعر متناقضة من التحدي والأمل والدهشة والواقعية والإحباط والخوف وعدم الكفاءة، لذا فإن ردود الفعل هذه تتأثر بدرجة قوية بمعتقدات المعلمين حول التجديد، إدراكهم لقدرتهم على استخدام التجديد، المكان الذي يحدث فيه التغيير، ونوع الدعم والمساعدة التي يتلقونها حين يقومون بمحاولة تنفيذ التغيير.

من هنا يحتاج المعلمون إلى تلقي الدعم والمساندة من بعضهم البعض وكذلك من المنظمة التي ينتمون إليها لتجاوز ردود الفعل الضرورية وغير المريحة للتغيير، وعلينا أن نتذكر أن الأفراد غالباً ما يحتاجون إلى ضغط من أجل التغيير حتى لو كانوا مع الفكرة الجديدة، ومن شأن التشريعات والتعليمات الصادرة عن النظام أو المدرسة أن تساعد في زيادة سرعة عجلة تطور ممارسات الدمج. كما أن دعم إدارة المدرسة تعتبر حيوية لإعداد مدارس الدمج.

فلا بد إذن من إعطاء تدريب كافٍ للمعلمين الذين يتعاملون مع ذوى الاحتياجات الخاصة. فقبل تنفيذ أي برنامج للدمج يجب توفير مجموعة من المعلمين ذوى الخبرة في تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة و إعدادهم إعداداً مناسباً للتعامل مع العاديين والمعاقين على حدٍ سواء - سواء كانوا معلمين تربية عامة أو معلمي تربية خاصة:

- ☐ فمعلمو التعليم العام: من الركائز الأساسية لبرامج الدمج لذا يجب تهيئتهم و إعدادهم، وأن يكون المعلم على درجة عالية من الوعي والتفهم، وأن يُلم بالمعلومات والحقائق التي تتعلق بالطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة ومراعاة حاجاتهم ومطالبهم، والتعاطف معهم، والشعور بصعوباتهم ويفكر بالخطوات المناسبة التي يجب اتخاذها بالنسبة لهم، والعمل على دمجهم مع الطلاب العاديين، والعمل على تغيير اتجاهات الطلاب العاديين السلبية نحو زملائهم ذوى الاحتياجات الخاصة. بالإضافة لذلك فلابد من تأهيل المعلم لاستخدام فنيات التدريس التعاوني، و إتقان تنفيذ البرامج الفردية والتخطيط لها، وتنويع الأنشطة الدراسية بما يتيح الفرصة لمشاركة ذوى الاحتياجات الخاصة الموجودين في الصف الدراسي. وغالباً ما يحتاج المعلمون العاديين إلى المصادر المتوفرة حالياً ضمن برامج التربية الخاصة لمساعدتهم في العملية التعليمية للطلاب المعاقين ممن يتواجدون في فصولهم الدراسية، وأيضاً تزويد أولياء الأمور والطلاب وغيرهم من الجهات المهتمة كمجلس إدارة المدرسة بالمعلومات حول أساليب وطرق التدريس التي سيستخدمها المعلم لمساعدة الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في تعلمهم مع العاديين: يعتبر أمراً ضرورياً وهاماً، وكذلك من الأمور الأساسية طرق موائمة وتنسيق عملية تقديم المنهج في إطار جديد.
- ☐ ومعلمو التربية الخاصة: يجب تأهيلهم التأهيل الصحيح والمناسب، ومعرفة كيفية إجراء ما يلزم من تعديلات في طرق التدريس لمواجهة الحاجات الخاصة للمعوقين في الفصل العادي، إلى جانب معرفة أساليب توجيه و إرشاد التلاميذ العاديين بما يساعدهم على تقبل

أقرانهم المعاقين (الشخص، ١٩٨٧). بالإضافة إلى ضرورة إعداد معلمين متخصصين في العمل مع المعاقين في المدارس العادية من خلال غرف المصادر والفصل العادي، بالإضافة لذلك فإن الأمر يتطلب إعداد برامج تدريبية لمعلمي التربية الخاصة الموجودين حالياً للاستعانة بهم في مساعدة المعلمين في المدارس العادية على إدماج المعاقين.

ويتطلب تنفيذ الدمج رؤية مشتركة وخطة واضحة، ويعتبر الدعم المقدم للمعلمين الذين ينفذون الدمج أساسياً، ويتم تزويدهم بالمعلومات والوقت والتدريب والمصادر، ويعتبر الالتزام بدرجة من الصبر الذي يسمح بتكيف الأفراد للفلسفة الجديدة وتعاونهم في تنفيذ عناصر أساسية للتغيير حتى يتحقق النجاح للدمج؛

- فلابد من دعم لعملية التغيير وهذه العملية تشتمل على عاملين أساسيين هما: النظام، والأفراد المرتبطين بذلك النظام.
- ولا يعني الوصول إلى التغيير انتهاء العملية، ولكن لابد من إعداد طرق تسمح باستمرار ذلك التغيير، لذلك يبدو من الضروري أن تكون طرق استمرار التغيير والمحافظة عليه أجزاء أساسية من خطط التغيير.
- ولكي ينجح التغيير فإنه يحتاج إلى دعم مادي قوي وإلى ثقافة تغذى الكفاءة والأخلاق والمبادئ، ويجب توفير المصادر المختلفة في شكل مواد وعاملين وتدريب، ولكي تبرهن على التزام المدرسة بالفكرة الجديدة لابد من إعداد خطط ومشاريع محددة من أجل استمرار الإجراءات، كما يجب تقديم مختلف أشكال الدعم لتنفيذ الخطة.

ولقد عرض أكساميت وآخرون Acksamit et al. (١٩٨١) منهجاً جامعياً في جامعة نبراسكا - لنكولن Nebraska - Lincoln لإعداد معلمي الصفوف العادية للتعامل مع دمج الأطفال المعوقين في فصولهم، وتم الاتفاق على ١٠ محتويات منهجية منها: الوعي بالمشكلة، والاتجاهات نحو هذه الفئات، والمتضمنات التشريعية والقانونية للدمج، ضبط الفصل، ضبط السلوك وتعديله -مع توضيح عدد من الأهداف المحددة لكل مجموعة أو لكل فئة إن أمكن. وتم إعطاء نماذج وأمثلة عن كيفية دمج المنهج في عدد من المقررات النوعية، وتضمن البرنامج المعد لتلاميذ المدرسة الابتدائية الترتيبات اللازمة لعملية الدمج أثناء التدريس والتعامل مع الطلاب وفرق قياس النواتج التعليمية والسلوكية والاجتماعية (صادق، ١٩٩٨)، على أن يشرف على هؤلاء المعلمين موجهون ذوو خبرة

وكفاءة عالية في تربية وتعليم ذوى الاحتياجات الخاصة للإشراف على الخدمات التربوية المباشرة المتاحة، كما يجب إيجاد علاقة وطيدة بين المعلم العادي ومعلم التربية الخاصة وأن يعملا معاً، ومع كل تلميذ على حده، و إعطائه إرشادات عامة في طبيعة التلاميذ وكيفية التعامل معهم ووضعهم في الفصل الدراسي ... إلى غير ذلك من الأمور التي يجهلها المعلم العادي والتي قد تجعله لا يقبل على تعليم هؤلاء (عبيد: ٢٠٠٠) - بمعنى أن يعمل تلاميذ معلمي التربية العامة والخاصة في فريق عمل متكامل.

إن هذا التحول في تفكير المعلمين أمر ضروري لنجاح الدمج فلقد أجرى كيس جلافز Kis- Glaves (١٩٩٦) دراسة للتعرف على اتجاهات ١٩٤من المعلمين نحو دمج التلاميذ المعاقين عقلياً مع أقرانهم العاديين -وذلك في ١٧ مدرسة نظامية بمدينة زغرب بكرواتيا والمنطقة المحيطة بها، ومدى الألفة بالخصائص والحاجات الخاصة بالتلاميذ ذوى الإعاقة العقلية النهائية، ومدى استعدادهم للعمل لتحسين عملية الدمج: اتضح وجود خمس عوامل ينبئ كل منها تنبؤاً سلبياً عن اتجاهات المعلمين نحو الدمج هي:

أ. أفضلية اندماج التلاميذ ذوى الإعاقات النمائية.

ب. الاتجاه نحو تجهيزات المدارس النظامية للدمج.

ج. تأثيرات الدمج على التلاميذ الآخرين.

د. عدم الألفة بخصائص وحاجات الطلاب ذوى الحاجات الخاصة.

هـ. الاتجاه نحو الدمج الجزئي.

هذا -وكلما ازدادت حساسية معلمي العاديين للفروق الفردية أصبحوا أكثر قدرة على تحقيق أفضل تدريس وتعليم للتلاميذ العاديين وذوى الاحتياجات الخاصة معاً -ومن ثم: يجب تزويد المعلمين بمهارات وتدريب محدد لمساعدتهم في التهيؤ لعملية الدمج) برادلى وآخرون، ٢٠٠٠).

٥. إعداد المناهج والبرامج التربوية:

من متطلبات الدمج ضرورة إعداد المناهج الدراسية والبرامج التربوية المناسبة التي تتيح للمعوقين فرص التعلم في الفصل العادي، فلابد من تطوير المناهج بحيث تكون قادرة على تلبية الاحتياجات التعليمية لكل الأطفال، وأن يجد كل طفل في المنهج أداة تعليمية تساعده على تنمية

ذاته بالمعدل الذى يتفق مع إمكانياته بما في ذلك الأطفال الموهوبين والمعوقين والعاديين، مع إمداد الأطفال بالدعم اللازم عندما يواجهون تحديات تعوق تعلمهم (أنطون وآخرون: ١٩٩٨).

استراتيجيات تكييف وتطويع المنهج في مدارس الدمج:

تستخدم مصطلحات التطويع adaptation، والتعديل modification، والمواءمة accommodation، والتنويع differentiation للإشارة إلى إعداد مناهج دراسية وبرامج التربوية تتيح للمعوقين فرص التعلم في الفصل العادي، بحيث تكون قادرة على تلبية الاحتياجات التعليمية لكل الأطفال.

ويرى ويستوودWestwood (٢٠٠٥) أن مصطلحي التطويع والتعديل يشيران إلى نفس المعنى وهو التغييرات الفردية التي تحدث في المنهج، أي أنه يتم التغيير فيما هو متوقع من الطالب تعلمه، في حين يشير مصطلح المواءمة إلى الأدوات والفنيات التي تساعد الطالب على مسايرة العبء التدريسي الأساسي الذي يعطى لكل الطلاب الآخرين في حجرة الدراسة. ومن أمثلة المواءمات: استخدام لغة الاشارة للطلاب الصم، أو طباعة الكتب بطريقة بؤايل للطلاب ذوي الاعاقة البصرية. أما مصطلح التنويع فيشير إلى تدريس المحتوى بطريقة مختلفة تبعاً للإختلافات الموجودة بين المتعلمين. ويشير عامر (٢٠١٢) إلى مجموعة من الإستراتيجيات لتطبيق التنوع في مناهج الدمج هي:

- تعديل محتوى المنهج: بحيث تتماشى طبيعة مهام التعلم المطلوبة من الطلاب ذوي الاعاقات مع معدل وقدرات تعلمهم، حيث يمكن لعدد من المهام أن تستغرق وقتاً أطول من مهام أخرى، وعليه: يمكن زيادة أو تقليل محتوى المنهج الذي يتم تدريسه من حيث درجة العمق أو التعقد، ومن الممكن تقسيم محتوى المنهج إلى وحدات صغيرة وتدريسها في خطوات صغيرة، كما يمكن ربط محتوى الدرس بإهتمامات الطالب.

- الأنشطة: يمكن للمعلمين تنويع مستوى صعوبة المهام والأنشطة التي يقوم بها الطلاب داخل حجرة الدراسة.

- تطويع مصادر التعلم: فيمكن للمعلم اختيار أو إعداد عدداً متنوعاً من المواد التعليمية الي يستخدمها في التدريس: مثل الكتب، النصوص، أوراق التدريبات، الملاحظات الموضوعة على السبورة، برامج الكمبيوتر، الكتب الملونة، أفلام الفيديو .... وقد يحتاج هؤلاء الطلاب إلى أجهزة وأدوات معينة ثل: العدادات الحسابية، آلة حاسبة ناطقة للطلاب ذوي الاعاقة

البصرية، النسخة الالكترونية من النصوص للطلاب الذين لديهم مشكلات في الحركات الكبيرة، أقلام ذات نهاية عريضة تيسر عملية المسك بالنسبة للطلاب الذين يعانون من مشكلات التآزر الحركي الدقيق.

- تنويع نواتج التعلم: يقصد بنواتج أو مخرجات التعلم الأدلة التي تشير إلى التعلم مثل: تقرير شفهي، أداء، عرض تقديمي، المشاركة في المناقشات الصفية، ويمكن للمعلم أن يخطط بأن ينتج للطلاب عدداً من المخرجات المختلفة طبقاً لمستوى قدراتهم، واهتماماتهم، واسنعداداتهم.

- إعادة تنظيم بيئة التعلم: يمكن ترتيب حجرة الدراسة لكي تدعم إما التعلم الفردي أو التعلم الجماعي من خلال مجموعات، ويمكن الاستفادة في هذا الشأن من التدريس المدعم بالكمبيوتر، والتعلم القائم على المصادر التعليمية المختلفة، ومراكز التعلم الموجودة داخل المدرسة.

- تنويع استراتيجيات التدريس: يمكن للمعلم أن يتبنى عدداً من استراتيجيات التدريس التي تستثير دافعية الطلاب منخفضي التحصيل من ذوي الاعاقات، كما يمكن أن يتبنى التدريس المباشر، أو التدريس الظاهر مع مجموعات معينة من الطلاب داخل حجرة الدراسة، كما يمكن أن يلجأ إلى بعض الفنيات مثل التوجيه المتنوع للأسئلة، والمراجعة، والممارسة، والحث، والالماع تبعاً للإحتياجات والاستجابات المختلفة للطلاب، كما يمكن للمعلم أن يتبع طريقة التعاقد السلوكي في التعلم بالنسبة للطلاب ذوي الاعاقات.

- تطويع إيقاع التدريس: يشمل تطويع التدريس كل التغييرات الصغيرة والكبيرة التي تطرأ على الكيفية التي يحدث بها التدريس داخل حجرة الدراسة: كطريقة التدريس، طريقة تقسيم وتجميع الطلاب داخل حجرة الدراسة، قدر وطبيعة المشاركة، التفاعلات بين المعلم والطلاب وبين الطلاب بعضهم ببعض. كما يمكن للمعلم أن ينوع من معدل وايقاع عملية التدريس، وينوع من معدل وايقاع متطلبات الأداء من الطلبة داخل حجرة الدراسة.

- تحديد مستوى المساعدة والدعم: يمكن للمعلم أن ينوع من قدر المساعدة التي سوف يتم تقديمها للطالب أثناء الدرس، كما يمكن للمعلم أن يتيح قدر أكبر لمساعدة الأقران والتعاون بين الطلاب.

- تنويع أساليب وطرق القياس والتقييم: يمكن للمعلم تنويع طرق تقييم تعلم الطلاب، وتعديل عملية إعطاء الدرجات لتعكس الجهد الذي يبذله الطالب. ويشمل التنويع في عمليتي التقدير والتقييم: تبسيط مهام التقييم للطلاب ذوي صعوبات التعلم وذوي الاعاقات، وتقصير المهام، وإعطاء الطلاب مزيداً من الوقت لاتمام مهمة معينة أو من إكمال اختبار معين، أو مساعدتهم في أداء المهام، أو تمكين الطلاب من تقديم أعمالهم بصيغ وأشكال مختلفة بدلاً من الأشكال المكتوبة، ويمكن استخدام الاختبارات الشفوية بدلا من التحريرية، أو استخدام شخص آخر لمساعدة الطالب في كتابة الاجابات، أو السماح للطالب بتسجيل اجاباته على شريط تسجيل أو ملف كمبيوتر، أو إعطاء وقت للطالب للاستراحة أثناء الاختبار، التأكد من فهم الطالب لصيغة السؤال.

- تقسيم وتجميع الطلاب: يمكن للمعلم استخدام طرق متنوعة لتقسيم التلاميذ إلى مجموعات داخل حجرة الدراسة من أجل السماح بتنفيذ العديد من الأنشطة والتي تتفازت في مدى تطلبها لتوجيه المعلم.

- الواجب المنزلي: يمكن للمعلم إعطاء عدداً من الطلاب واجبات منزلية تتضمن مزيداً من الممارسة عند مستوى معين من الصعوبة، في حين يتم إعطاء طلاباً آخرين واجبات منزلية تدريبات تطبيقية لما تعلمه داخل حجرة الدراسة.

- تحديد أهداف بديلة: حيث يقوم المعلم بتطويع الأهداف أو توقعات التعلم، مع استخدام نفس المواد التعليمية. عفلى سبيل المثال: في مادة الدراسات الاجتماعية يمكن أن يتوقع من أحد الطلاب أن يتعرف على خريطة المملكة العربية السعودية، في حين يطلب من طلاب آخرين التعرف على أماكن المدن الرئيسية على خريطة المملكة.

- تقديم مهجاً بديلاً: أي تدريس مواد تعليمية لمواجهة الاحتياجات الفردية في التعلم، أو يغير المعلم الوقت المستغرق في التعلم، أو إتمام مهمة.

من هذا المنطلق فإن دمج ذوى الاحتياجات الخاصة بالمدارس العادية يتطلب تعديل المنهج الدراسي كي يلبى احتياجات جميع التلاميذ، فالمنهج الدراسي لا يتمثل فقط في الكتب المقررة وما يترتب على دراستها من خضوع المتعلم للامتحانات، بل يتعدى ذلك ليشمل المعلم، وغرفة الدراسة، وتنظيم المدرسة ومبانيها، والأنشطة التربوية الصفية واللاصفية - إذ لم تعد النظرة إلى

الصعوبات التي يواجهها التلميذ قائمة على النظر إلى التلميذ الفرد كمصدر للصعوبة والإعاقة، بل إن ما يتخذه المعلم من قرارات وما يقوم به من إجراءات داخل وخارج غرفة الدراسة وتنظيمه لها، ودوره في خبرات المتعلم ونظرته لها يمكن أن تكون عوامل معيقة للطفل عند بلوغ مستوى جيد من التعلم، وكذلك ينطبق الأمر على البنية المدرسية من حيث فلسفتها وأهدافها ونظرتها إلى صعوبات ومعيقات التعلم لدى تلاميذها.

لذلك فإن من متطلبات الدمج ضرورة تعديل المنهج الدراسي كي يتيح لذوى الاحتياجات الخاصة فرص التعلم، وتنمية المهارات الشخصية والاجتماعية والتربوية، ومهارات الحياة اليومية - إلى أقصى قدر تؤهلهم له إمكاناتهم وقدراتهم، وبما يساعدهم على التعليم والتوافق الاجتماعي داخل المدرسة أو خارجها، كما يجب أن تتيح هذه البرامج التربوية والأنشطة الفرص المناسبة لتفاعل التلاميذ المعوقين مع أقرانهم العاديين بصورة تؤدى إلى تقبلهم لبعضهم البعض (الشخص، ١٩٨٧). بالإضافة لذلك فإن هناك حاجة ضرورية لإعطاء الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة مواداً تربوية مناسبة في الصف العادي المدمج على ألا تكون مناقضة للمواد التربوية التي تعطى في التربية العادية، ولقد اتضح أن هناك مؤشرات تدل على وجوب توفر مساعدة متبادلة مكثفة بين العاملين في إطار التربية الخاصة والعادية وذلك من أجل التشخيص واستمرارية الرعاية.

من ثَم: يجب أن ترسم الخطة التربوية في مدارس الدمج خصائص الممارسات الخاصة بالدمج - وتشمل:

أ. ضرورة دمج كل طفل معوق في البرنامج العادي مع التلاميذ العاديين لجزء من اليوم الدراسي على الأقل.

ب. تكوين مجموعات غير متجانسة كلما كان ذلك ممكناً.

ج. توفير أدوات وخبرات فنية.

د. تعديل المنهج عند الضرورة.

هـ. التقييم المرتبط بالمنهج وإعطاء معلومات حول كيف يتعلم التلاميذ بدلاً من تحديد ما بهم من أخطاء.

و. استخدام فنيات إدارة السلوك.

ز. توفير منهج لتنمية المهارات الاجتماعية.

ح. تطبيق الممارسات التعليمية المعتمدة على توافر البيانات.

ط. تشجيع التلاميذ من خلال استخدام أساليب مثل: تدريب وتعليم الأقران، التعليم التعاوني، والقواعد التي من شأنها تنمية ا لذات وتطويرها (برادلى وآخرون، ٢٠٠٠).

وعند تكييف مناهج التعليم العادية وفق حاجات الأطفال العاديين ينبغي أن يتضمن المنهج خبرات فردية وأخرى جماعية:

أولاً: التعلم الفردي:

هو تعلم العمليات الأساسية: كالقراءة والكتابة والحساب.. وغيرها بصورة فردية تراعى إمكانات الطفل ومستوى تقدمه، حيث يقوم المعلم بتحليل حاجات التلميذ واقتراح أهداف تعلمه، وفى ضوء ذلك يقترح أهداف تعلمه، ويزوده بأنواع التعلم. وتقوم فلسفة التعلم الفردي على طرائق تربوية مكيفة تبعاً لأهداف معينة مفردة لكل طفل، بالإضافة إلى معلمين مؤهلين للعمل مع فئات المعاقين، بالإضافة إلى مناهج أخرى قائمة على أساليب التعلم التعاوني المشترك: والذي بمقتضاه يتم تقسيم التلاميذ إلى مجموعات داخل الصف، وتكليفهم بأعمال تربوية محددة، على أن يشارك التلميذ المعاق ضمن مجموعة من التلاميذ العاديين، وهنا يبرز دوره ويتعلم من أقرانه.

ومن أجل تحقيق المدخل الفردي: من المهم الاستجابة للفروق الفردية الموجودة بين المتعلمين من خلال:

أ. وضع أهداف فردية للتعلم.

ب. تعديل محتوى المنهج ليناسب المستوى المعرفي للمتعلمين.

ج. تقديم مسارات مختلفة للتعلم لتناسب أساليب التعلم، وتفضيلات التعلم لدى المتعلمين.

د. تنويع عملية تقسيم الوقت على مهام التعلم من أجل مراعاة الاختلاف في معدل تعلم الطلاب.

هـ. تطويع مصادر ومواد التدريس.

و. تشجيع الطلاب على إنتاج الأعمال الخاصة بمهام عملية التعلم داخل حجرة الدراسة في أشكال مختلفة ومن خلال وسائل مختلفة.

ز. المرونة في تقسيم الطلاب إلى مجموعات داخل حجرة الدراسة.

ح. التنوع في قدر الإرشاد والمساعدة التي يقدمها المعلم أو مساعدة المعلم داخل حجرة الدراسة (عامر، ٢٠١٢).

ثانياً: التعلم الجماعي:

هو التعلم الذي يعمل على توفير مهارات وأنشطة ومفاهيم لمجموعة متجانسة من التلاميذ في عمر وصف معين. وهنا يبرز دور المعلم في فصول الدمج لتلافي عيوب المنهج الجماعي عن طريق: تبسيط النشاط للطفل المعاق، وتوفير محتوى واضح مميز، والتوسع في استخدام وسائل التوضيح والمعينات التعليمية، وزيادة التدريب والممارسة، وتقييم تحصيل التلميذ وتعديل الخطة التعليمية الجارية، وتطوير خطة متكاملة لتعليم وتدريس الأهداف مع مراعاة تنظيمها في مجموعات متجانسة من الأنشطة والمعارف يسهل على التلميذ دراستها (حسن، ١٩٩٥).

وقد أشار تورجونسون إلى أنه في فصول الدمج يجب أن تهتم المناهج التعليمية بعمليات التعلم وتهيئة مواقف تساعد على التعلم بالمشاركة والتعلم الايجابي بدلاً من الحفظ والتلقين - لذا يجب أن تتسم المناهج التعليمية بالمرونة التي تسمح بـ:

أ. التعديل في أساليب التعلم والمواد المستخدمة وتقييم الأداء.

ب. الإبدال: بمعنى استبدال محتوى التعليم عندما لا يكون التعديل ممكناً أو كافياً.

ج. الحذف: حيث يتم حذف بعض أجزاء المنهج التي يصعب على التلميذ ذي الاحتياجات الخاصة استيعابها لمحدودية بعض قدراته.

د. التعويض: ويتضمن ذلك إضافة وحدات أو مفردات تعليمية للمنهج المستخدم في تعليم التلميذ وتدريبه على بعض المهارات التي تستوجبها طبيعة صعوباته خاصة لذوى الصعوبات الشديدة ومن أمثلة ذلك: التدريب الحي، والتدريب على طريقة برايل، ومهارات التوجه والحركة لذوى الإعاقة البصرية، وقراءة الشفاه أو لغة الإشارة أو التدريب السمعي للمعاقين سمعياً.

بدائل المنهج في فصول الدمج:

إن الخطوة الأولى للتخطيط للمنهج في فصول ومدارس الدمج هي الفهم الحقيقي للتلميذ، ومن ثَم: يقوم المعلم المدرب برسم البرنامج التعليمي وأساليب التعلم المصاحبة والمناسبة للتلميذ على النحو التالي:

أ. منهج عادى دون أية خدمات تربية خاصة.

ب. منهج تربية خاصة (منهج مناظر) للمنهج العادي مضافاً إليه خدمات التربية الخاصة.

ج. منهج موازى: وهو المنهج العادي معدلاً في مستوى صعوبته مع ثبات الأهداف التعليمية مضاف إليه خدمات التربية الخاصة.

د. منهج الصف الأدنى: وهو منج عادى للصفوف الأدنى مضاف إليه خدمات التربية الخاصة.

هـ. منهج المهارات الأكاديمية: وهو منهج خاص ذو أهداف مشتقة من احتياجات التلميذ لممارسة الأنشطة الحياتية المختلفة، كما يتضمن تدريباً مميزاً على جوانب معينة: كالتدريب على التوجه والحركة، ولغة الإشارة وطرق الاتصال الأخرى والتدريب على النطق.

و. منهج خاص: لموضوعات أو جوانب محددة: كالتهيئة المهنية، والإرشاد المهني، والتأهيل المهني، أو علاج صعوبات الكلام (Hilton, 1994).

٦. اختيار مدرسة الدمج:

تتطلب عملية الدمج اختيار إحدى مدارس الحي أو المنطقة التعليمية لتكون مركزاً للدمج. ويرتبط اختيار المدرسة بالبيئة المدرسية التي يجب أن تتحدد وفقاً للشروط التالية:

أ. قرب المدرسة من أحد مراكز التربية الخاصة.

ب. أن تكون البيئة المحيطة بالمدرسة خالية من الحواجز والمعيقات: وتكييف الإشارات الضوئية، والأرصفة والحواجز والساحات والشوارع.

ج. أن يتاح داخل المدرسة فرصة الحركة السهلة للمعوقين حركياً والمعوقين بصرياً.

د. أن تتوفر وسائل نقل خاصة حتى يتمكن المعاق من استخدامها، وأن يتوفر فيها شروط الأمن والسلامة.

هـ. استعداد مدير المدرسة والمعلمين لتطبيق الدمج في مدرستهم.

و. توفر الرغبة والتقبل لدى الإدارة والمعلمين.

ز. توفر بناء مدرسي مناسب وصحي يناسب ذوى الاحتياجات الخاصة.

ح. توفر خدمات وأنشطة تربوية.

ط. تعاون مجلس الآباء والمعلمين بالمساهمة في نجاح التجربة.

ي. أن يكون المستوى الثقافي الاجتماعي لبيئة المدرسة جيداً.

ك. أن تكون استعدادات المعلمين مناسبة لقيام تجربة الدمج، وأن تكون لديهم الرغبة للمشاركة أو الالتحاق ببرنامج تدريبي خاص بتطبيق برنامج الدمج.

ل. ضرورة تهيئة التلاميذ العاديين، وتهيئة جو من التقبل والاستعداد أو للتعاون في تحقيق أهداف البرنامج.

م. ضرورة تهيئة أولياء أمور التلاميذ العاديين، وشرح أبعاد التجربة للأهل، والأبعاد الإنسانية والتربوية والنفسية والاجتماعية لها (عبيد، ٢٠٠٠).

٧. تكييف البيئة المدرسية:

عند التخطيط لبرنامج دمج ذوى الاحتياجات الخاصة بالمدارس العادية، يجب تهيئة بيئة التعلم المناسبة للاحتياجات الخاصة للطلاب المعاقين وأن تكون تلك البيئة عادية بقدر الإمكان ويتلقي الطالب تعليمه مع أطفال في مثل عمره الزمني أو قريبين منه قدر الامكان. حيث يتلقى الأطفال المعاقين التعليم جنباً إلى جنب مع الأطفال العاديين إلى أقصى حد ممكن سواء في المدارس العامة أو الأهلية أو مؤسسات العناية الأخرى.

لذلك فإن هناك عدة اعتبارات لا بد من مراعاتها - من ذلك:

أ. تكييف المبنى المدرسي: بحيث يتم إزالة الحواجز العمرانية التي تمنع المعاقين جسدياً وبصرياً من التحرك والانتقال بسهولة، كذلك الاهتمام بمعالجة الأدراج، والسلالم، وتكييف المداخل بحيث يكون من السهولة الدخول والخروج منها، وعدم ضيق الأبواب الخارجية والداخلية، واتساع الحمامات والكراسي التي يستخدمها المعاقون، وتكييف

مقابض الأبواب، ومواقف السيارات، وتحسين الممرات بحيث لا تحتوى على السيراميك، ويفضل أن يكون تصميم المبنى بحيث يكون من طابق واحد، وإذا كانت متعددة الطوابق فيحسن تكييف طريقة الصعود للطوابق العليا.

ب. تكييف الصف الدراسي: هناك بعض الترتيبات المادية اللازمة داخل الصف العادي لإنجاح دمج ذوى الاحتياجات الخاصة من المعاقين حركياً وبصرياً - منها: أن يكون الأثاث مثبتاً ومرتباً بحيث يسمح للطالب بالحركة والتنقل بحرية وأمان، وأن تكون الكراسي والطاولات والمقاعد ذات ارتفاعات ملائمة إذا كان ذلك ضرورياً كي يستطيع الأطفال استخدامها بسهولة، كما يجب أن يتصف أثاث غرفة الصف بالمرونة بحيث يسمح بعمليات التنقل والتغير كي تلائم التجهيزات الخاصة مثل آلات برايل وآلات الطباعة والتسجيل، ومن المهم ترتيب المقاعد في غرفة الصف بشكل مناسب: فليس مناسباً وضع المقاعد في صفوف بجانب بعضها البعض ولكن يجب أن ترتب بما يسمح للغالبية باستخدام الفراغات المتوفرة في الغرفة، ويعمل على زيادة الخبرات المتنوعة عند الطلاب والتنقل من نشاط إلى نشاط بحرية. بالإضافة لذلك: فبالنسبة للصفوف التي يدرس بها المعاقون بدنياً وحركياً: فمن الأفضل أن تناسب المقاعد الطالب المعاق واستخدامه للكرسي المتحرك، وأن يكون لغرفة الصف بابان، وتكون السبورة منخفضة بما فيه الكفاية، وللأبواب مماسك طويلة أو تفتح الأبواب وغلق أوتوماتيكياً (اليحيوى، ٢٠٠٣).

ج. توفير الأجهزة والوسائل والمعدات والمعينات الخاصة بالمعاقين حسب نوع ودرجة إعاقاتهم، وهناك العديد من الخدمات والمعينات التي تقدم للطالب المعاق حسب الاحتياج (مثل التقنيات التعليمية أو المساعدات التكنولوجية والمساندة الشخصية) حتى يستطيع أن ينجح في الفصل الدراسي العادي. ومن بين هذه التجهيزات الضرورية أيضاً: الكراسي المتحركة، وطابعات برايل، والسماعات الطبية، والسيارات الخاصة بالمعاقين، والأجهزة التعويضية (عبيد، ١٩٩٩).

د. لا يتم نقل الطفل المعاق إلى الفصل الدراسي الخاص أو المدارس المعزولة أو نقله من الفصل الدراسي العادي إلا إذا كانت الإعاقة شديدة لا تمكنه من تلقي التعليم حتى مع استخدام المعينات والخدمات الخاصة.

٨- إعداد وتهيئة الأسر للدمج:

للأسرة دور أساسي في عملية دمج المعاق في المجتمع، ويمكنها المشاركة في وضع البرنامج الفردي للطفل وتطبيقه داخل المنزل، وأن يحرص ولي أمر الطالب المعاق على حضور الاجتماعات التي تنفذها المدرسة، ويطلع على السجلات المدرسية الخاصة بالطالب. لذا فإنه من الضروري أن يكون لولي أمر الطفل المعاق الحق في تمثيل ابنه، ومن الأهمية بمكان إشراك الأسر في تحديد فلسفة مدرسة الدمج الشامل، بالإضافة إلى مشاركتهم في اتخاذ جميع القرارات التي تؤثر في البرامج التعليميـــة لأطفالهم.

ويُطلب من أسر الأطفال المعاقين إجراء تعديل في تفكيرها حول تربية أطفالها: لقد أُخبرت هذه الأسر سابقاً بأن الفصول الخاصة أو المدارس الخاصة هي أفضل البدائل التربوية التي توفر خدمات تربوية لأبنائهم، في حين يُطلب منهم في الوقت الحاضر أن يعتبروا أن غرفة الدراسة العادية تعد أفضل مكان لتربية أطفالهم مع إجراء التعديلات وتوفير الخدمات المناسبة. إن تزويد الأسر بالمعلومات حول الدمج الشامل، والطرق التي سوف ينفذ بها في بيئة أطفالهم التربوية يمكن أن يساعد في تنفيذ ممارسات الدمج الشامل بسلاسة ويسر (برادلى وآخرون: ٢٠٠٠).

فقد أجرى بيرس Perras (١٩٩٥) دراسة للتعرف على اتجاهات الآباء نحو دمج أبنائهم في فصول العاديين، أو في فصول خاصة بالمدارس العادية، واتضح أن معظم الآباء كانوا غير راضين عن أماكن الدمج الشامل لأبنائهم المعاقين عقلياً في فصول العاديين لأنهم يدركون أن أطفالهم سيكونون وحيدين ومنعزلين اجتماعياً، كما أن مناهج الدمج كانت مقلقه لهم. في حين أنهم يميلون إلى الرضا عن الفصول الخاصة الملحقة بالمدارس العادية على أساس أن أبنائهم سيكونون سعداء ولديهم أصدقاء وينجذبون إلى مناهج مناسبة ذات معنى - كما عبر الآباء عن عدم رضاهم عن تمويل مدارس الدمج وخدمات الدعم لها.

ومن ثَم: فإن إعداد وتهيئة الأسر يتطلب إعداد البرامج الإرشادية المناسبة لأولياء أمور المعاقين لمساعدتهم على المساهمة في رعاية أبنائهم من خلال ممارسة أنشطة معينة في المنزل من شأنها تعميم ودعم ما يتعلمه التلاميذ المعاقين في المدرسة (حسن، ١٩٩٥).

٩. إعداد وتهيئة التلاميذ:

لنجاح تجربة الدمج - فإن من حق التلاميذ أن يكونوا على وعى كامل بالتغييرات الجوهرية في النظام المدرسي:

- فبالنسبة للتلاميذ في التربية العامة: يجب تقديم حصص محددة توضح لهم مفهوم عملية الدمج، ولابد أن تتوفر لهم الفرصة لمناقشة أسئلتهم، ومخاوفهم، واهتماماتهم، ومن حقهم معرفة: كيف، ومتى، ولماذا يتعين عليهم أن يساعدوا رفاقهم المعوقين. ففي دراسة أجرتها جميل (٢٠٠٠) لتعديل اتجاهات الأطفال العاديين نحو أقرانهم المعاقين عقلياً بعد تجربة الدمج من خلال برنامج إرشادي جماعي باستخدام أسلوب المحاضرات والمناقشات الجماعية، أمكن تعديل الاتجاهات السلبية للعاديين نحو الدمج مع المعاقين عقلياً في بعض الأنشطة داخل وخارج المدرسة والاتجاه نحو إقامة علاقات صداقة معهم، والاتجاه نحو سمات وخصائص الأقران المعاقين عقلياً - مع استمرار الاتجاهات الايجابية لدى العاديين بعد شهرين من التتبع.
- كذلك فإن التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة: يحتاجون إلى أن يتعرفوا على التغيرات، والمسئوليات الجديدة المترتبة على الدمج الشامل، وأن يتوفر لهم الوقت الكافي للتكيف مع التغيرات الجديدة: فقد يحتاجون إلى تعليم أكثر لإعدادهم لبيئة الفصل العادي مثل: إتباع البرامج المحددة، والتعرف على المواقع في المدرسة، وإيجاد شبكه من الأقران الداعمين (برادلى وآخرون، ٢٠٠٠). كما يحتاجون إلى إن يتعرفوا على الأماكن التي سيدرسون بها مع زملائهم العاديين، ومكان غرفة المصادر ومتى يتوجهون إليها، ومتى يتوجهون للأماكن التي يتلقون فيها تدريبات وأنشطة مشتركه مع الأطفال العاديين ...إلخ (عبيد:٢٠٠٠).

١٠. انتقاء الأطفال الصالحين للدمج:

أن عملية الدمج تتطلب من المسئولين أن تكون لديهم معرفة شخصية بالأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة: صفاتهم، قدراتهم، حاجاتهم، اتجاهاتهم حتى يكون بإمكانهم القيام بوضع برامج الدمج المناسبة، والتي تهدف إلى تحقيق أهداف الجميع، وهذا يعنى تصنيف وتوزيع المسئولية على كل مسئول، كما يجب العمل على ملاءمة برامج تربوية تعليمية باشتراك المسئولية والإدارة.

لذا: يتطلب الدمج ضرورة انتقاء الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة الصالحين للدمج .. فالأطفال في أي فئة من الفئات الخاصة لهم خصائص متعددة: فمنهم مَن تكون إعاقته بسيطة أو متوسطة أو شديدة، ومنهم من تكون مهاراته في التواصل جيدة ومنهم المتأخرون لغويا، ومنهم من يعانى من الانسحاب أو بعض المشكلات النفسية والسلوكية والاجتماعية بسبب عدم تفهم الوالدين للإعاقة أو تقبلها، ومنهم من يكون والداه متفهمين للإعاقة متقبلين لهم ويعملان على مساعدته وفق أسس تربوية سليمة (عبيد: ٢٠٠٠)، وكلما كانت خصائص الطفل المعاق أكثر اعتدالاً فان ذلك يمكن أن يساعد في تنفيذ ممارسات الدمج بسلاسة ويسر.

وهناك شروط يجب أن تتوفر في الأطفال القابلين للدمج:

أ. أن يكون الطفل المعاق من نفس المرحلة العمرية للطلبة العاديين.

ب. أن يكون قادراً على الاعتماد على نفسه في قضاء حاجاته، وفى تأدية معظم مهارات العناية بالذات والأنشطة الحياتية اليومية.

ج. أن يكون الطفل المعاق من نفس سكان المنطقة المحيطة بالمدرسة أو تتوفر له وسيلة مواصلات آمنه من وإلى المدرسة.

د. أن يتم اختيار الطفل من قبل لجنة متخصصة للحكم على قدرته على مسايرة برنامج المدرسة والتكيف معها.

هـ. ألا تكون إعاقته من الدرجة الشديدة وألا يكون لديه من ذوي الإعاقات المتعددة.

و. القدرة على التعلم في مجموعات.تعليمية كبيرة عند عرض مواد تعليمية جديدة (عبيد، ٢٠٠٠).

ز. أن يكون لدى الطفل القدرات العقلية اللازمة للعمل في المدى المعرفي الموجود في الصف.

ح. أن يكون لدى الطفل القدرة على التنقل في غرفة الصف وممارسة الأنشطة التعليمية والترويحية والاجتماعية.

ط. أن يكون لدى الطفل رغبة في التعلم مع أقرانه غير المعوقين في الصف العادي.

ي. أن يكون قد توفر للطالب خبرات في أنشطة مدمجة في المدرسة أو الترويح أو الأوضاع الاجتماعية.

ك. أن يكون لدى الوالدين رغبة في تعليم طفلهما في الصف العادي.

ل. أن يتمتع الطفل بالاستقرار الإنفعالى اللازم للتوافق مع متطلبات البيئة التعليمية في الصف.

م. أن يكون الطفل قادراً على التعبير عن حاجاته بالكتابة والكلام أو غيرها من الأساليب.

فمن شأن هذه التهيئة أن يقبل الطفل على التنظيم الجديد وعدم الخوف أو الهيبة منه، وإذا لم يتقبله فانه لن يكتب لدمجه مع الأطفال العاديين النجاح (عبيد: ١٩٩٩).

محددات نجاح الدمج

توجد عدة محددات لنجاح عملية الدمج يجب أن تؤخذ في الاعتبار - هي:

١. عدم الحماية الزائدة سواء للطالب المعاق أو العادي:

فكل منهما سوف يؤثر على الآخر سلباً، بمعنى ألا نحمى المعاق خوفاً عليه أو منه، وهذا ينطبق على الطالب العادي.

٢. تعميق مفهوم الدمج بحيث لا يأخذ شكلاً ظاهرياً فقط:

فلا يكفى أن ندمج المعاقين في المدرسة فقط ونفعل ذلك في الأنشطة غير الصفية، بل أن نعمق هذا التفاعل بأن يشارك العادي زميله المعاق وجدانياً من خلال: أنشودة، لعبة، تنافس رياضي ... على أن تكون هذه الأنشطة مزيجاً من العاديين والمعاقين: مثلاً ١٠ طلاب نصفهم عاديين والآخر معاقين، على أن نطبق النشاط الذي نرى إمكانية أن يتوافق و إمكانيات المعاق وقدرته على التنافس حتى لا ينعكس أثره سلباً عليه، لذا: فإنهم يشاركون في النشاط (مثلاً: حفلة بفقرة مستقلة لهم، وأخرى مزيجاً مع أقرانهم العاديين قدر الإمكان).

٣. المتابعة المستمرة والتوجيه الدائمين:

فلا تقتصر مسئولية معلم التربية الخاصة على ما يقدمه في الفصل، ولكن أيضاً علي ما يقدمه خارج الفصل، وقدرته على متابعة طلابه ومدى تفاعلهم مع الطلاب العاديين من خلال أنشطة المدرسة المختلفة، وهذا يساعد في نجاح عملية الدمج، وهى قاعدة أساسية يجب أن يطبقها معلم التربية الخاصة مع توجيهه للطلاب في كافة أنشطة المدرسة.

٤. استخدام الموارد الوظيفية في المدرسة:

إن كل ما في المدرسة من موارد وظيفية هي حق لجميع الطلاب دون تفرقة، والاستفادة منها دون فصلها أو تجزئتها عن بعضها البعض بحيث يشمل كل جزء لفئة معينة مثل: برادات الماء، دورات المياه، المكتبة، المختبر، الملعب، الفناء، المسرح إن وجد...إلخ. لذا فلا نفرق ونجعل هذا للمعاق، وذاك للعادي، حتى إن كنا من أشد الناس حرصاً على أن ما يحصل عليه الطلاب المعاقين من تبرعات تفيدهم كمساندة للعملية التربوية وفق هذا فإن للطالب العادي الحق في الاستفادة من تلك التجهيزات. مثلاً: إذا تم تجهيز غرفة بها أجهزة رياضية، وألعاب رياضية. وحين أنشئت حديقة فيها ألعاب: ملاهي؛ مراجيح؛ ومزاليج... مثل هذه التجهيزات حق مشروع يستفيد منها الطالب العادي مثلما يستفيد منها الطالب المعاق مما ينعكس أثره البالغ في نفس الطالب العادي واستطاع أن يكوِّن صداقة مع زميله المعاق حين استخدمه لتلك الموارد سواء منفرداً أو معهم.

٥. إيصال فكرة الدمج:

فلا يُكتفي بنشر الدمج في المدرسة أو في المجال التربوي فقط، بل أن ننشر هذا الفكر أو هذا التوجه لكافة شرائح المجتمع من خلال نشاط المدرسة في المجتمع، وقد تكون وسائل الإعلام واحداً من تلك الأساليب. وينبغي إيجاد دعم وتشجيع مراكز البحوث بالجامعة لإجراء بحوث حول اتجاهات المجتمع نحو المعاقين تمهيداً لإعداد البرامج المناسبة لتغييرها أو تدعيمها بمساعدة وسائل الإعلام.

٦. متابعة الإمكانات المدرسية:

فمن المهم لنجاح برامج الدمج إجراء دراسات مسحية لدارس الدمج للوقوف على إمكاناتها من حيث الموقع؛ والمباني؛ والخدمات، والتجهيزات؛ والأنشطة؛ والمعلمين لتحديد مدى تحقيق أهداف الدمج (www. Gulfkids.com).

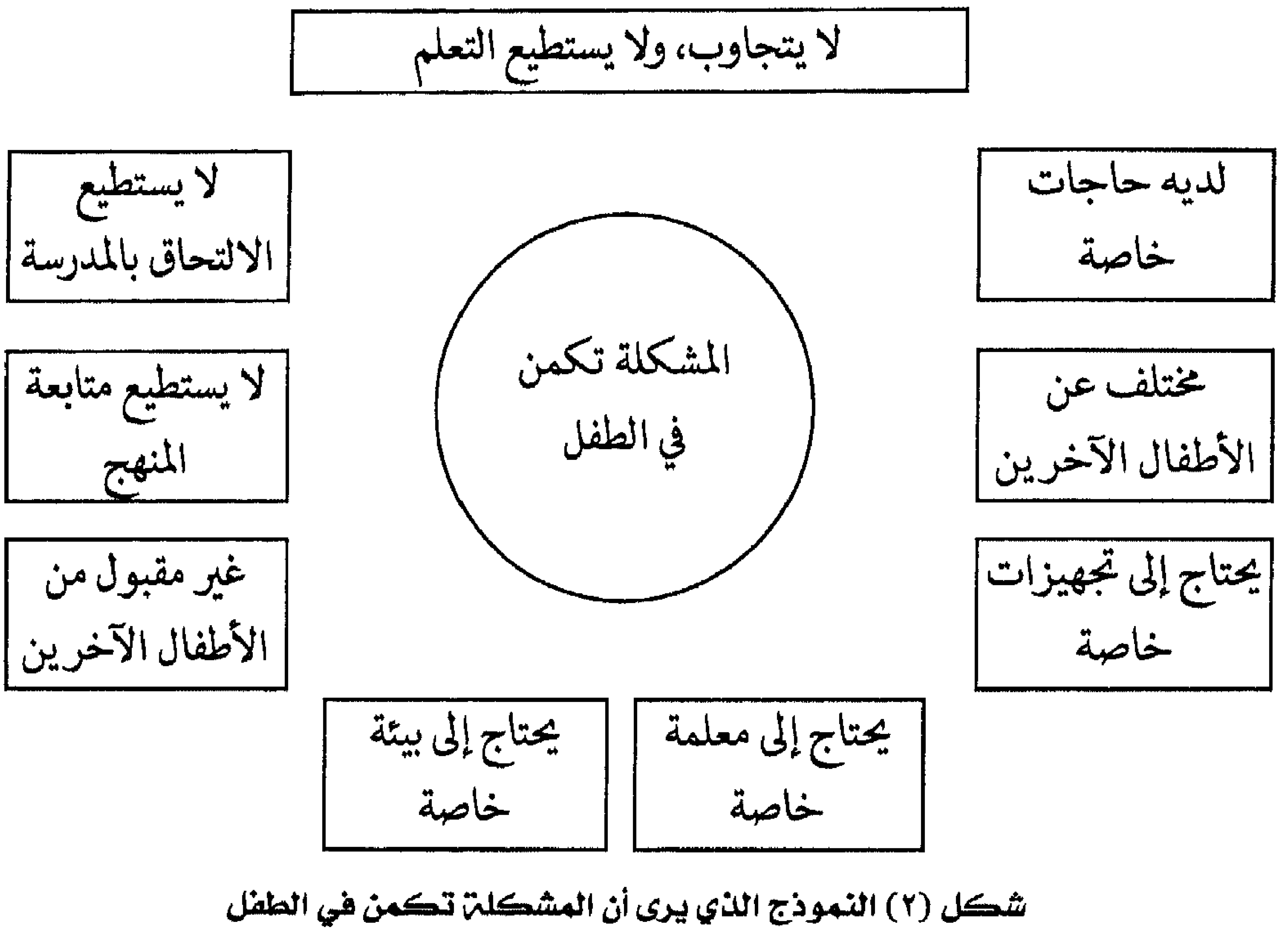
تحديات الدمج

يتضح مما سبق أن الدمج الشامل قد لا يقتصر على الأطفال المعوقين فحسب، بل قد يشمل أيضاً كل فئات الأطفال الذين يُعزلوا أو يجرى إقصاؤهم عن المجتمع أو عن النظام المدرسي لأسباب

مختلفة مثل الدين أو النوع أو الجنسية أو اللغة أو المرض. ومن ثَم فإن هناك تحديات قد تقف عائقاً أمام إجراءات دمج ذوى الاحتياجات الخاصة في النظام التعليمي العام. ومن خلال تقييم تجارب دمج ذوى الاحتياجات الخاصة بالتعليم العام ناقشت سبتس رؤيتين متناقضتين بخصوص التحديات التي تحول دون تحقيق الدمج لأهدافه:

الأولى: ترى أن المشكلة تكمن في الطفل المعوق:

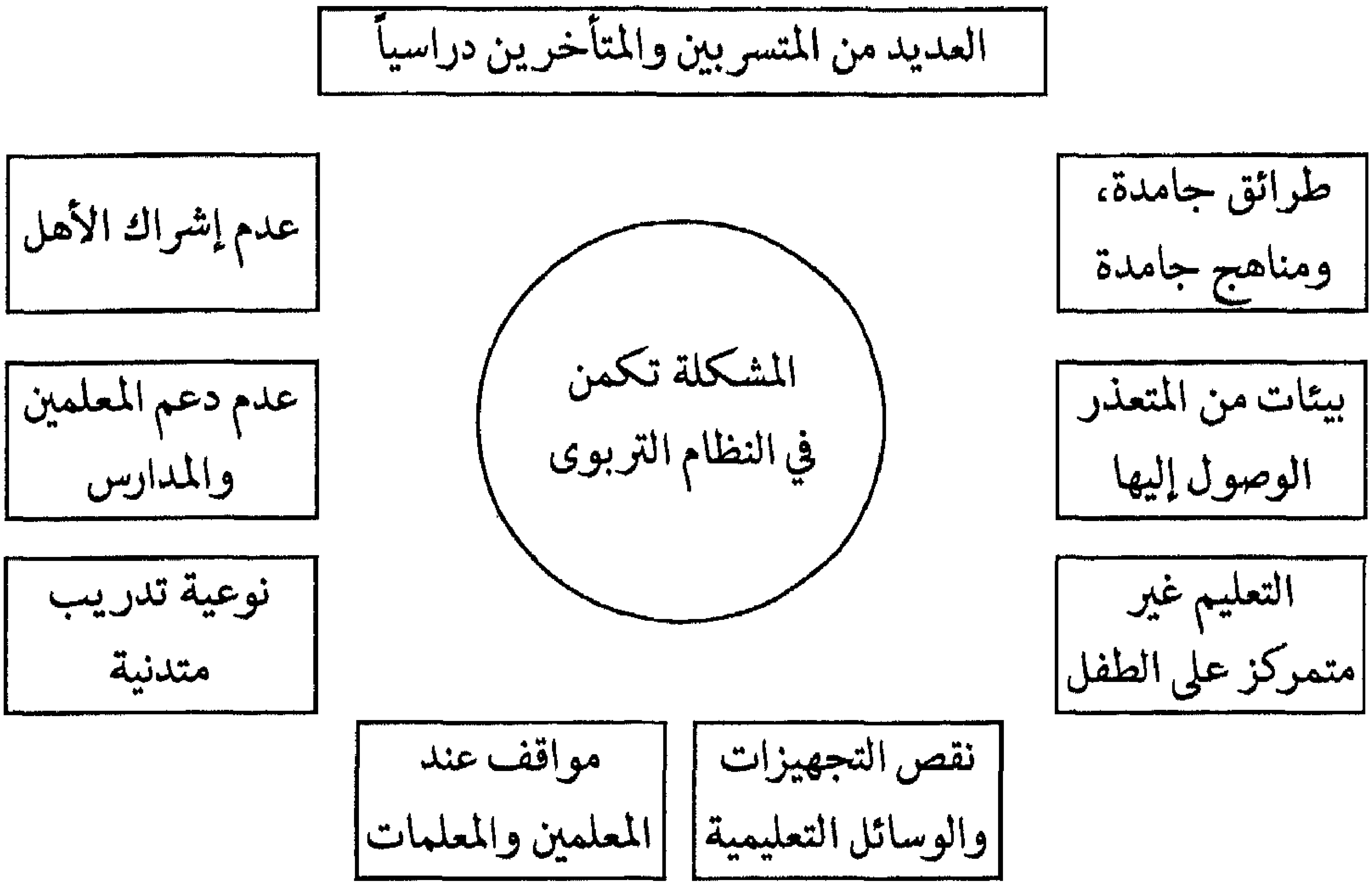
حيث أن الطفل المعوق - خاصة الإعاقات الشديدة - لديه احتياجات خاصة ويحتاج إلى تجهيزات خاصة لا يمكن توفيرها بالمدارس العادية، وهو بطبيعته يكون مختلف عن الأطفال الآخرين غير مقبول منم، ولا يستطيع متابعة المنهج الدراسي، وهو بحاجة إلى بيئة خاصة ومعلمة خاصة، ولا يتجاوب مع التعلم الدمجى.



شكل (٢) النموذج الذي يرى أن المشكلة تكمن في الطفل

الرؤية الثانية ترى: أن المشكلة تكمن في النظام التعليمي:

فمن التحديات التي تواجه الدمج التربوي لذوى الاحتياجات الخاصة بالمدارس العادية ما يرجع إلى النظام التربوي نفسه الذي يسوده طرائق تدريسية.



شكل (٢) النموذج الذي يرى أن المشكلة تكمن في النظام التربوي

جامدة ومناهج تعليمية غير مرنة لا تراعى احتياجات كافة الأطفال في الصف، وبيئات مدرسية من المتعذر على بعض ذوى الاحتياجات الخاصة الوصول إليها أو التفاعل معها، التعليم غير متمركز على الطفل باحتياجاته الفردية، ونقص التجهيزات والوسائل التعليمية المساعدة، مع وجود مواقف سلبية لدى المعلمين والمعلمات، وضعف التدريب، إلى جانب عدم دعم المعلمين والمدارس، وعدم إشراك الأهل، والنتيجة: ارتفاع نسبة المتسربين والمتأخرين دراسياً (أنطون وآخرون، ١٩٩٨).

وقد أورد بعض الباحثين عدداً من التحديات التي تواجه دمج ذوى الاحتياجات الخاصة بالمدارس العادية - منها:

١. ضعف الإعداد المجتمعي:

إن العقبة الأساسية للدمج تكمن في المعتقدات والاتجاهات والمواقف نحو ذوى الاحتياجات الخاصة وتعليمهم وليس في غياب الاستعداد في المدارس والمناهج والمعلمين. لذا فإن نجاح سياسة دمج ذوى الاحتياجات الخاصة بالمدارس العادية يتطلب قبل كل شيء تعديل الاتجاهات العامة

لأفراد المجتمع نحو ذوى الاحتياجات الخاصة بصفة عامة، واتجاهاتهم نحو تعليمهم في المدارس العامة، فلابد إذن من إعطاء مواقف مجتمعية إيجابية (أبو قلة: ٢٠٠٧).

٢. ضعف الإمكانات المادية:

في بلدان الشمال تكمن معوقات عملية الدمج في مواقف واتجاهات المجتمع أولاً ثم في الإمكانات، في حين تشكل قلة الإمكانات العائق الأساسي في معظم بلدان العالم تليها اتجاهات المجتمع نحو الأشخاص المعوقين. إن انتشار الفقر والأمية في مواقع كثيرة يؤثر سلباً على وضع الأطفال المعوقين ويزيد من التمييز ضدهم، ولا يمكن النظم التربوية من السير في طريق الدمج الشامل إلا بخطى حثيثة، وقد تكون غير محسوبة وغير مأمونة العواقب.

٣. عدم مرونة المناهج:

فالأطفال المعاقين يحتاجون إلى أن يتلقوا التعليم المناسب والملائم الذي يسمح لهم بتطوير قدراتهم، وفى كثير من الأحيان يقصى الأطفال المعوقون عن التعليم حتى مع تواجدهم داخل غرفة الصف الواحدة مع أطفال غير معوقين وذلك بسبب أنشطة منهجية جامدة لا تراعى احتياجاتهم التعليمية أو نتيجة مواقف واتجاهات سلبية عند المعلمين والأقران أثناء الحصص الدراسية أو خلال تنفيذ المنهج الدراسي اليومي.

٤. قلة إشراك الأهل في برامج الدمج:

فبرامج الدمج يجب أن تشمل كل جوانب الحياة بما فيها البيت والمدرسة والمجتمع المحلى. فالأسرة لها دور كبير في نجاح أو فشل التجربة، وأهل الطفل المعوق لا بد لهم من اكتساب وفهم عميق للدمج وخصوصاً دمج الطفل في الأسرة والمدرسة، بالمقابل فإن على أهل الأطفال المعوقين الاعتراف بحقوق الأطفال المعوقين، وإدراك مصلحة الأطفال غير المعوقين ومصلحة الأطفال المعوقين في عملية الدمج.

٥. عدم وجود تشريعات وقوانين مساندة لعملية الدمج:

إن العمل على التأثير على السياسات واستحداث قوانين وتشريعات مساندة لعملية الدمج، وأصبح من الضروري مراجعة القوانين والتشريعات والسياسات الحالية الخاصة بتعليم ذوى الاحتياجات الخاصة في ضوء سياسة الدمج بحيث تأتى منسجمة مع اتفاقية حقوق الإنسان، وذلك من أجل:

- ضمان حقوق ذوى الاحتياجات الخاصة التربوية، وعدم التمييز أو التحيز ضدهم، أو عدم الالتزام بتطبيق معايير الدمج.
- ضمان عدم تضارب وتداخل الجهات المسئولة عن المعوقين: كوزارة التربية والتعليم والصحة والشئون الاجتماعية، وعدم وجود تنسيق كامل بينها.
- الاهتمام بالتشريعات الملزمة لإجراء المسوح والإحصاءات والمعلومات الخاصة بأعداد وأوضاع المعوقين وفئات الأطفال غير المدموجين لضمان تقديم الخدمات اللازمة لهم (أنطون وآخرون، ١٩٩٨).
- إدراج قضايا فئات الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة على قائمة عمل واهتمامات القيادات المحلية.
- خلق جماعات ضغط من الأسر ومن المجتمعات المحلية تطالب بتشريع قوانين مساندة لسياسة دمج ذوى الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية وفى المجتمع.
- وضع سياسة مالية تدعم برامج الدمج مع التخطيط لضمان الإستدامة إعتماداً على الجهود المحلية.

الفصل الخامس

تجربة الدمج في المملكة العربية السعودية

- مقدمة.
- أهداف التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية.
- مسيرة التربية الخاصة من العزل إلى الدمج.
- أسلوب تنفيذ الدمج.
- وقت تنفيذ الدمج.
- ضوابط تنفيذ الدمج.
- الفئات المستهدفة بالدمج.
- الصعوبات التي واجهت عملية تطبيق الدمج.

الفصل الخامس

تجربة الدمج في المملكة العربية السعودية

مقدمة

تعتبر المملكة العربية السعودية من الدول العربية الرائدة في تطبيق الأساليب التربوية الحديثة لتربية وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة من البنين والبنات في سن المدرسة، حيث تطبق الأساليب والتقنيات الحديثة التي تركز على مراعاة الفروق الفردية ضمن اطار تعليمي تربوي أقل تقييداً وأقرب ما يكون للعادية، إذ خطت المملكة خطوات واسعة نحو الانتقال بالأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة من بيئة العزل إلى بيئة المدرسة العادية التي أصبحت تستوعب العدد الأكبر من هؤلاء الأفراد بعد أن كانت تصد عنهم وتأبى ضمهم تحت مظلتها.

أهداف التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية

استهدفت سياسة المملكة العربية السعودية في رعاية وتأهيل المعاقين ما يلي:

١. تنمية وتدريب القدرات المتبقية لدى المعاقين لاستثمارها في اكتساب الخبرات والمعارف والمهارات المناسبة.

٢. تزويدهم بالقدر المناسب من المعرفة والثقافة بقدر ما تسمح به ظروف كل فئة من فئات المعاقين.

٣. الكشف عن استعدادات وميول المعاقين وتنميتها واكسابهم المهارات الأساسية للحياة اليومية اللازمة للمشاركة والاندماج مع اخوانهم في المجتمع.

٤. تأهيل المعاقين لاكتساب مهارات مهنية معينة تتناسب مع قدراتهم وميولهم وظروفهم وفق خطط مدروسة وبرامج مطورة للوصول بهم إلى أفضل مستوى من التأهيل.

٥. توفير الخدمات الصحية والنفسية والاجتماعية التي تساعد المعاقين على التكيف مع أفراد المجتمع تكيفاً يشعرهم بما لهم من حقوق وما عليهم من واجبات.

٦. إزالة الموانع والصعوبات التي تحول دون اندماج المعاقين ومشاركتهم في نشاطات المجتمع المختلفة من ثقافية واقتصادية واجتماعية ....وغيرها (المغلوث، ١٩٩٩).

مسيرة التربية الخاصة من العزل إلى الدمج

بدأت رعاية المعوقين في المملكة العربية السعودية بإنشاء معهد النور للمكفوفين بالرياض عام ١٣٨٠هـ/ ١٩٦٠م، ثم توالى إنشاء المعاهد الخاصة للمكفوفين والصم والمعاقين عقلياً بعد ذلك. ورغم حداثة التربية الخاصة في المملكة نسبياً إلا أنها سارت بخطى سريعة، حيث ازداد عدد المعاهد والملتحقين بها زيادة ملحوظة خلال سنوات قليلة، مع انتشارها في مختلف أرجاء البلاد على اتساع رقعتها، ولم يقتصر الأمر على التوسع الكمي في عدد المعاهد التي تتبع الأسلوب العزلي في رعاية هؤلاء الأطفال، بل سرعان ما بدأت المملكة في تطبيق أسلوب الدمج التربوي في مدارس التعليم العام.

ويوجد نظام التربية الخاصة المنفصلة للمعاقين عقلياً، الصم والمكفوفين في المملكة العربية السعودية، والغرض من هذا التعليم طبقاً لإدارة التربية الخاصة بوزارة المعارف هو «جعل التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة أفراداً منتجين يعتمدون على أنفسهم في المجتمع من خلال التعليم والتدريب المناسب لظروفهم الخاصة ليصبحوا أكثر قدرة على الإسهام في الحياة الاجتماعية وبلوغ مستويات أفضل من الحياة تمشياً مع قدراتهم» (السنبل وآخرون، ١٩٩٢، ٣٩٣).

وهناك برنامجان منفصلان للتربية الخاصة، أحدهما للبنين تحت إشراف وزارة المعارف، والآخر للبنات كانت تديره الرئاسة العامة لتعليم البنات، كما تقوم الهيئة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني بتقديم تدريبات مهنية وإعادة تأهيل للكبار من ذوي الاحتياجات الخاصة. وبالإضافة لذلك تقوم المؤسسات الخيرية بتقديم الرعاية والتعليم لبعض الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة.

وحتى عام ١٩٩٢م كان معظم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المملكة العربية السعودية يدرسون في مدارس خاصة (وزارة المعارف، ١٩٩٢).

وتتضمن السياسة التعليمية إلتزام صريح بتعليم ما يطلق عليهم التلاميذ «المعاقين»، وهذا يعكس الاعتقاد بأن رعاية هذه النوعية سيكون لها أثراً إيجابياً على منتجات التعليم بصفة عامة، فاستراتيجية التعليم فيما يتعلق بذوي الاحتياجات الخاصة هو تنمية موارد المدارس العادية والتوسع في أداء معاهد التربية الخاصة. وقد كانت هناك توصية بأن يحصل جميع الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة في المملكة العربية على تعليم منفصل نظراً للتزايد الكبير في أعداد المعاهد الخاصة وأعداد الطلاب الذين يتلقونه (الخشرمي، ١٩٩٥)

ويقوم بمواصلة مراحل التعليم العادية: الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية بعض الطلاب من ذوي الإعاقة البصرية في مدارس خاصة مزودة بالإمكانيات المناسبة. وعند التخرج من المدرسة الثانوية يمنحون شهادة معادلة لتلك الشهادة التي تمنح المتخرجين من التعليم غير الخاص non-special education، وتتوفر مدارس للصم تستخدم لغة الإشارة العربية، والطلاب من ذوي الإعاقة البدنية لديهم فرصة للالتحاق مع الطلاب الآخرين في نفس المدارس. وبالنسبة للطلاب العاجزين عن التعليم، تتاح لهم فرص الالتحاق بالمدارس الابتدائية والمتوسطة وبعدها تنظم لهم برامج مهنية خاصة بهم. وكانت المدارس الخاصة للمعاقين تتوافر فقط في المدن الرئيسية للدولة (الجوادي، ٢٠٠٠).

هذا - وتعد المملكة العربية السعودية أولى الدول العربية التي عملت على تطبيق الدمج التربوي في مدارسها على أسس علمية، حيث بدأت التجارب الأولى الناجحة للدمج في مدينة الهفوف بالمنطقة الشرقية للمملكة منذ عام ١٤٠٤هـ/١٩٨٤م.

وفي عام ١٤١٠هـ / ١٩٨٩م فتحت رياض الأطفال التابعة لجامعة المللك سعود بالرياض أبوابها للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

وفي عام ١٤١٠هـ/١٩٨٩ م بدأت وزارة التربية والتعليم في تطبيق الدمج في مدارسها على نطاق ضيق جداً وبطريقة الدمج الجزئي، أما التوسع الكبير في تطبيق الدمج التربوي بمفهومه الشامل في مدارس المملكة العربية السعودية فقد جاء في سنة ١٤١٧هـ/١٩٩٦م عندما وضعت وزارة التربية والتعليم استراتيجية تربوية تقوم على عشرة محاور: نص المحور الأول منها على تفعيل دور المدارس العادية في مجال تربية وتعليم الأطفال غير العاديين، وهو ما يعرف بالدمج التربوي (الموسى، ١٩٩٩).

وطبقاً لما ذكره الموسى (٢٠٠٨): يشكل الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة المدموجين في المدارس العادية في العام الدراسي ١٤٢٧/١٤٢٨هـ نسبة (٩٣٪) من اجمالي التلاميذ، وشكلت نسبة التلميذات ذوات الاحتياجات الخاصة المدموجات في المدارس العادية نسبة (٧٣٪) من اجمالي تلميذات التربية الخاصة.

وعلى الرغم من قصر تجربة المملكة العربية السعودية في مجال دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس العادية، إلا أن أعداد الطلاب الذين يتلقون خدمات التربية الخاصة بالمدارس العادية أصبح يفوق أعداد أقرانهم الذين يتلقون تلك الخدمات في المعاهد والبرامج التابعة لها، وحتى الآن لا يوجد قانون محدد ينص على الدمج الشامل inclusion.

ومع بداية عدد محدد من الفصول الملحقة بالمدارس ذات الطابع الاندماجي حيث يدرس ذوو الاحتياجات الخاصة (الذين لديهم اضطرابات في السمع والتخاطب) مع العاديين، قامت الحكومة السعودية ببذل جهود مكثفة لإلحاق عدد متزايد من الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس ذات الطابع الاندماجي (الخشرمي، ١٩٩٥).

وبالرغم من الاتجاهات العالمية واهتمامات التربويين السعوديين والحكومة في السنوات القليلة الماضية نجد أن هناك أعداداً تتزايد من التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة ذات الإعاقة المعتدلة قد تم استيعابهم في المدارس ذات الطابع الاندماجي Mainstream Schools (أي أن المدارس التي يدرس بها ذوو الاحتياجات الخاصة جنباً إلى جنب مع العاديين في فصول وبرامج خاصة.

ويلاحظ الموسى (١٩٩٢) أن الدمج التربوي يمكن الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من مواصلة المعيشة في البيت مع أسرهم، ومن ثم إلى إحداث توازن في الحياة في الوسط الذي يعيشون فيه. وهذا (أي الدمج التربوي) يتيح لهم الفرصة لملاحظة وتعلم السلوك من أقرانهم Peers، ويمكن الأطفال الآخرين من فهم وقبول الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

ووفقاً لعديد من البرامج الخاصة، وفيما يزيد عن نصف هذه البرامج يوضع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في الفصول العادية ولكنهم ينسحبون لتلقي تعليماً خاصاً ببرامج أعدت من أجلهم، أو من معلم متجول peripatetic وفقاً للإحتياجات، أما بقية التلاميذ فإنهم يتعلمون في فصول خاصة ملحقة بالمدارس ذات الطابع العام (الموسى، ٢٠٠٠).

وتميل هذه البرامج إلى إلتزامها بطابع خاص لذوي الاحتياجات الخاصة مثل: ذوي الاعاقة البصرية أو الاعاقة السمعية أو صعوبات التعلم. وبناء عليه فإن التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة الذين لا يشملهم البرنامج في المدارس المحلية العامة قد يتلقون تعليماً منفصلاً في معاهد داخلية أو معاهد صباحية، أو يتلقون تعليمهم في معاهد ليلية، أو قد يتعلمون في المدارس ذات الطابع العام بدون دعم خاص وفقاً لطبيعة مشاكلهم المرتبطة بالإعاقة وفقاً لتشخيصها.

وهناك اهتمام من جانب الحكومة، رغم ذلك، في التوسع في أنماط التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث تخصص لهم رعاية خاصة وجعلها ممكنة قدر الامكان في المدارس العادية كشيء مرغوب اجتماعياً لتلبية حاجاتهم (الموسى، ٢٠٠٠)، وبناء عليه، فإنه من المحتمل أنه في السنوات القادمة سوف يتم استيعاب عدداً كبيراً من ذوي الاحتياجات الخاصة في الفصول العادية Normal Classrooms.

وهناك شرط هام لضمان التعليم المناسب، وتوفير الرعاية النفسية الجيدة للتلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة، وهو التدريب الملائم لمعلميهم لضمان حصولهم على المعلومات الأساسية المتصلة والمعلومات والمهارات، بالإضافة إلى السلوكيات الايجابية إزاء تعليم مثل هؤلاء في المدارس العادية (Mittler, 1992)، وبالرغم من ذلك فلا تكاد توجد أدلة بحثية تشير إلى مدى وكيفية تحقيق ذلك في المملكة العربية السعودية، إذ أن معظم ما كتب عنها - وهو قليل - عن الاستيعاب (الدمج الشامل) inclusion ما هو إلا فحص كتابات وصفية.

ونظراً لما لهذا الأسلوب من فاعلية تربوية، ونفسية، واجتماعية، واقتصادية، فقد أحدث نقلة كمية ونوعية هائلة في مجال تربية وتعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المملكة العربية السعودية، رغم قصر عمر تجربة المملكة في هذا المجال.

فمن حيث النمو الكمي: إرتفع عدد معاهد وبرامج التربية الخاصة من (٦٦) معهداً وبرنامجاً للبنين والبنات في العام الدراسي ١٤١٥/١٤١٦هـ إلى (١٥٥٤) معهداً وبرنامجاً في العام الدراسي ١٤٢٤/١٤٢٥هـ، كما ارتفع عدد تلاميذ هذه المعاهد والبرامج من (٧٧٢٥) تلميذاً وتلميذة في العام الدراسي ١٤٢٤/١٤٢٥هـ، وينبغي التنويه هنا إلى أن الزيادة الكبيرة في عدد التلاميذ والتلميذات لا يعود إلى ارتفاع نسبة الاعاقة في المملكة، وانما يعود إلى التوسع في تقديم خدمات التربية الخاصة بحيث أصبحت تشمل فئات لم تكن تستفيد منها من قبل.

أما التطور النوعي فقد لخصه الموسى (٢٠٠٤) في النقاط التالية:

١. جاءات الزيادة المشار إليها آنفاً في عدد المعاهد والبرامج لصالح البرامج المستحدثة في مدارس التعليم العام على حساب المعاهد، إذ كان عدد المعاهد في العام الدراسي ١٤١٥/١٤١٦هـ (٥٤) معهداً منها (٣٦) للبنين و(١٨) معهداً للبنات، وكان عدد البرامج في ذلك العام (١٢) برنامجاً جميعها للبنين، فأصبح عدد المعاهد في العام الدراسي ١٤٢٤/١٤٢٥هـ (٦٦) معهداً منها (٣٨ معهداً للبنين و(٢٨) معهداً للبنات، وأصبح عدد البرامج (١٤٨٨) برنامجاً منها (١٢٥٨) برنامجاً للبنين و(٢٣٠) برنامجاً للبنات، وحتى الزيادة الضئيلة في عدد المعاهد تعود إلى تحويل بعض المعاهد ذات المراحل المتعددة إلى أكثر من معهد للبنين، وزيادة محدودة للبنات.

ونتيجة لذلك أصبح عدد التلاميذ الذين يستفيدون من برامج التربية الخاصة في المدارس العادية يفوق كثيراً أعداد الذين يدرسون في معاهد التربية الخاصة والبرامج الملحقة بها، حيث يشكل التلاميذ ذوو الاحتياجات الخاصة المدمجون في المدارس العادية من الذكور في العام الدراسي ١٤٢٤/١٤٢٥هـ نسبة (٨٠٪) من اجمالي تلاميذ التربية الخاصة، في حين تشكل نسبة ذوات الاحتياجات التربوية الخاصة المدموجات نسبة (٦٤٪) من اجمالي تلميذات التربية الخاصة.

٢. لم تعد التربية الخاصة تتركز في المدن ذات الكثافة السكانية فحسب، وانما أخذت تتسع ببرامجها لتشمل المدن الأقل كثافة، بل وحتى القرى والأرياف.

٣. لم تعد التربية الخاصة مقصورة على فئات المعوقين التقليدية المعروفة، وهي: المكفوفين، والصم، وذوي الاعاقة العقلية، بل امتدت لتشمل فئات أخرى كثيرة مثل: الموهوبين، وضعاف البصر، وضعاف السمع، وذوي صعوبات التعلم، والمعوقين جسمياً وحركياً، والتوحديين، ومتعددي العوق، والعمل جار على استحداث برامج جديدة لاستيعاب جميع الفئات التي تندرج في نطاق المفهوم الشامل الحديث للتربية الخاصة.

٤. تعددت أنماط تقديم خدمات التربية الخاصة في المملكة، فقد أصبح بها معاهد داخلية، ومعاهد نهارية، وفصول خاصة ملحقة بالمدارس العادية، وبرامج غرف مصادر، وبرامج معلم متجول، وبرامج معلم مستشار، وبرامج متابعة في التربية الخاصة، مما أدى إلى تلبية احتياجات ذوي الاحتياجات الخاصة على اختلاف لافئاتهم.

٥. أظهرت نتائج الاختبارات التحصيلية في السنوات الماضية تفوق نسبة كبيرة من التلاميذ المكفوفين المدموجين مع أقرانهم المبصرين في بعض مدارس المملكة.

أسلوب تنفيذ الدمج

إن إدماج الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة في السعودية يتم تنظيمه بطريقتين: إحداهما تسمى الدمج الجزئي، والأخرى بالدمج الكلي Partial and complete inclusion.

١. طريقة الدمج الجزئي:

يشير الدمج الجزئي إلى التحاق الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة (كما في حالة المعاقين عقلياً أو سمعياً) بصفوف منفصلة separate classes ملحقة بالمدارس العادية مندمجين مع أقرانهم في بعض الأنشطة الصفية ربما في دروس التربية الفنية والتربية الرياضية، وفي الأنشطة اللاصفية أثناء الفسحة break times أو في مرافق المدرسة، وبالنسبة للدروس الأخرى يمكنهم أن يدرسوا المناهج العامة mainstream curriculum بالاستعانة بطرق وأدوات خاصة، أو قد يتلقون منهجاً خاصاً مثلما هو مستخدم في معاهد التربية الخاصة.

٢. طريقة الدمج الكلي:

في حالة الدمج الكلي يتلقى الطلاب التعليم جنباً إلى جنب مع أقرانهم بالاستعانة ببرامج غرفة المصادر resource room programs والمعلم المتجول (أو المنتدب الذي يقوم بالتدريس في أكثر من مدرسة) Peripatetic teachers والمعلم المستشار counselor، وبرامج تعليمية خاصة. حيث يدرس الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة جنباً إلى جنب مع أقرانهم العاديين في الصفوف العادية معظم اليوم المدرسي، ويخرجون من الصفوف العادية إلى البرامج المساندة فقط. ويحكم خروج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة من الصفوف العادية إلى البرامج المساندة متغيرات عديدة أهمها: حاجة الطالب إلى خدمات التربية الخاصة، طبيعة إعاقته، شدة إعاقته، الصف الدراسي الذي يدرس فيه، ومتغيرات أخرى يمليها الموقف التربوي على كل من معلم الصف العادي ومعلم التربية الخاصة.

وقت تنفيذ الدمج

لم تلتزم الأمانة العامة للتربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم بنمط واحد للوقت الذي يتم فيه تنفيذ عملية الدمج في مراحل التعليم المختلفة: (مرحلة ماقبل المدرسة، المرحلة الابتدائية، المدرسة المتوسطة، المرحلة الثانوية)، والذي يحكم هذا كله عدد من المتغيرات أهمها: حاجة الطفل التربوية، طبيعة إعاقة الطفل، درجة شدة إعاقة الطفل، الظروف الجغرافية بالمنطقة أو المحافظة أو المركز، بيد أنه ينبغي التأكيد على أمر مهم وهو: أنه كلما تم تنفيذ الدمج مبكراً كان ذلك أفضل - وذلك للأسباب التالية:

١. أن مرحلة ما قبل المدرسة خاصة والصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية - إلى حد كبير - تتسم بالمرونة في محتوى المناهج الدراسية، وطرق التدريس، وأساليب التقويم.

٢. أن هذه الفترة تتيح فرصة أكثر للتركيز على الجوانب التكاءينية للطفل والمتمثلة في: النمو النفسي والاجتماعي، واكتساب المهارات الأساسية مثل: مهارات الإدراك الحسي، والمهارات الاجتماعية، ومهارات التواصل، ومهارات الحياة اليومية.

٣. أن الدمج التربوي في هذه الفترة يجنب الطفل وأسرته الإشكالات الناجمة عن اختلاف البيئات في نظامي العزل والدمج.

٤. أن هذه الفترة هي فترة اكتساب المفاهيم، وتشكيل الاتجاهات، وتنمية الميول.

وعليه فإن دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين في السن المبكرة يشكل أرضية صلبة يبنى عليها الدمج التربوي الشامل في المراحل الدراسية اللاحقة، وهذا بدوره يعد أكثر الوسائل فاعلية في تحقيق الدمج المجتمعي في الحياة بشكل عام.

ضوابط تنفيذ الدمج

لضمان نجاح تطبيق عملية الدمج في المملكة، فقد تم وضع مجموعة من الضوابط والمعايير التي يتعين الأخذ بها عند التنفيذ، ومنها:

١. أن تتسم اتجاهات الجهازين الاداري والتعليمي في المدرسة بالايجابية نحو الدمج التربوي.

٢. أن يكون مبنى المدرسة حكومياً قدر المستطاع، أي تصميمها وفق المواصفات التربوية.

٣. أن يكون موقع المدرسة قريباً من منازل الطلاب بقدر الإمكان.

٤. أن يكون موقع البرنامج في المدرسة مناسباً، وأن تتوفر به كل المواصفات الأساسية من حيث المساحة والاضاءة والتهوية ... إلخ.

٥. أن يوجد بالمدرسة نظام تربية خاصة مساند قوي ومتكامل من حيث توفر الكوادر البشرية المتخصصة والمستلزمات التجهيزية اللازمة.

٦. ألا تزيد كثافة الصف في المدرسة المزمع تنفيذ الدمج بها على (٢٥) طالباً، وألا تزيد نسبة طلاب التربية الخاصة عن (٢٠٪) من إجمالي الطلاب.

٧. أن يتم تشكيل لجنة في المدرسة للدمج التربوي مهمتها العمل على تقديم الدعم لبرنامج الدمج، وتفعيل البرامج التربوية الفردية، وتنظيم المحاضرات والندوات التوعوية حول الدمج.

٨. أن تتواصل المدرسة مع أولياء أمور الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بهدف تعريفهم بالدمج وآلياته وتفعيل دورهم في العملية التربوية (عبد المعطي وأبو قلة، ٢٠١٢).

الفئات المستهدفة بالدمج

يستهدف الدمج في المملكة العربية السعوديو فئتين:

- الأولى: موجودة في المدارس العادية لكنها بحاجة إلى برامج التربوية الخاصة مثل: الموهوبين والمتفوقين، وذوي صعوبات التعلم، وذوي الاعاقة الجسمية الحركية والصحية، وضعاف البصر، وذوي اضطرابات التواصل، وذوي الاضطرابات السلوكية.

- الثانية: فئة تدرس تقليدياً في معاهد التربية الخاصة، أو برامج الفصول الملحقة بالمدارس العادية، لكنها بحاجة إلى الاندماج التام مع أقرانهم في الصفوف العادية، مثل: فئات المكفوفين، والصم، وضعاف السمع، والمعاقين عقلياً، والتوحديين، ومتعددي الاعاقة.

الصعوبات التي واجهت عملية تطبيق الدمج

من أبرز الصعوبات التي واجهت الوزارة في تطبيق مشروعات وبرامج الدمج ما يلي:

١. تخوف أولياء أمور التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة من عملية الدمج.

٢. وجود بعض الاتجاهات السلبية لدى بعض شرائح المجتمع نحو ذوي الاحتياجات الخاصة.

٣. عدم تهيئة مباني مدارس التعليم العام لتلبية احتياجات جميع ذوي الاحتياجات الخاصة.

٤. قبول بعض الأطفال الذين لا ينطبق عليهم شروط التربية الخاصة في برامج الدمج.

هذا - وقد تعاملت الوزارة مع صعوبات تطبيق عملية الدمج من خلال الأمانة العامة للتربية الخاصة بخطط طويلة وقصيرة المدى تعتمد على دراسة مستفيضة وتخطيط مبكر، وإعداد استراتيجية تربوية وآليات تكفل التغلب على آية عقبات قبل ظهورها:

- فبالنسبة لتخوف أولياء أمور التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة من عملية الدمج تلاشت المشكلة عندما رأى الآباء النتائج المبهرة لنجاح عملية الدمج.
- وبالنسبة للإتجاهات السلبية نحو ذوي الاحتياجات الخاصة: أظهرت الممارسة أن المدرسة العادية هي المكان الطبيعي لتنمية المفاهيم الصحيحة عن امكانات وقدرات الأطفال جميعاً عاديين وغير عاديين مما أدى إلى تكوين اتجاهات ايجابية تجاه عملية الدمج.
- وبالنسبة للمباني: فإن الوزارة قد سعت جاهدة إلى إجراء التعديلات الممكنة لتلبي احتياجات التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة من المستلزمات المكانية: كالممرات، ودورات المياه، والتجهيزات اللازمة، والمتطلبات التي تحتاجها كل فئة من ذوي الاحتياجات الخاصة.
- وبالنسبة لقبول بعض الأطفال الذين لا تنطبق عليهم شروط التربية الخاصة في برامج الدمج الناتجة عن قناعة المسئولين وأولياء الأمور أن من الواجب حصول هؤلاء الأطفال على التعليم في البيئات التربوية مع أقرانهم، فإن الوزارة قد تصدت لهذه المشكلة بإستحداث مراكز الخدمات المساندة للتربية الخاصة في مجال عيوب النطق والكلام، والتدريبات السلوكية، والعلاج الطبيعي، والعلاج الوظيفي، والسمعيات والبصريات، والتنسيق مع وزارة الشئون الاجتماعية لتقديم خدمات التأهيل المهني والاجتماعي، وإشراك القطاع الأهلي والخيري في دعم برامج الدمج.

الفصل السادس

استراتيجيات دمج ذوي الإعاقة العقلية

- مقدمة.
- الإتجاهات نحو دمج المعاقين عقلياً.
- أثر الدمج على المعاقين عقلياً.
- الإعتبارات الواجب توافرها لنجاح دمج المعاقين عقلياً.
- نموذج لبرنامج تدريبي لتنمية مهارات المعاقين عقلياً بنظام الدمج.

الفصل السادس

استراتيجيات دمج ذوي الإعاقة العقلية

مقدمة

لم يكن التربويون وأولياء الأمور قبل عقد السبعينيات يعتقدون أن بالإمكان تعليم الطلبة ذوي الإعاقة العقلية إلا في مؤسسات ومدارس خاصة معزولين عن المدارس العادية، فالاعتقاد الذي كان سائداً هو: أن دمج هؤلاء الطلبة في الصفوف العادية شيء غير واقعي وغير قابل للتنفيذ. ولكن الدراسات العلمية التي أجريت منذ بداية عقد السبعينات بينت أن أداء الطلبة المعاقين عقلياً الذين يتلقون تعلمهم في أوضاع تربوية مدمجة مع أقرانهم العاديين أفضل من أداء الطلبة الذين يتلقون تعلمهم في أوضاع تربوية معزولة. وبناء على ذلك بدأت الأوساط التربوية وجمعيات التربية الخاصة وجمعيات أولياء الأمور تنادي بإعادة النظر في الممارسات التربوية مع هذه الفئة من الطلبة داعية إلى التحول من التعليم المعزول إلى التعلم المدمج في أوضاع تربوية طبيعية.

وعلى الرغم من أن الإعاقة العقلية تؤثر على التعلم المدرسي، وعلى النمو اللغوي والاجتماعي والمهني، لكن ذلك لا يعني أن ذوي الاعاقة العقلية لا يستطيعون أن يتعلموا، لكنهم يستطيعون التعلم ببطء شديد وبصعوبة كبيرة مقارنة بالأطفال العاديين (الخطيب، ٢٠٠٤).

الإتجاهات نحو دمج المعاقين عقلياً

أجريت دراسات كثيرة لإستقصاء إتجاهات الآباء والتربويين، وحتى المعاقين عقلياً أنفسهم نحو دمج المعاقين عقلياً مع الطلاب العاديين، فقد أجرى مارويل (Marwell, 1990) دراسة استهدفت فحص تأثير الدمج على الاطفال المعاقين عقلياً وآبائهم. ووجدت النتائج أن آباء الطلاب المعاقين عقلياً المندمجين راضين بصفة عامة: فقد أشار ٥٨ ٪ منهم الى أنهم اختاروا برنامج الدمج مفضلينه عن البرامج التقليدية. وأشار ٠٩ ٪ من أباء غير المعاقين إلى أن المعايير الأكاديمية

والسلوكية لأبنائهم لم تتغير مع أندماجهم مع الأطفال المعاقين عقلياً. ووجد معلمو التعليم العام تأثيرات اجتماعية ايجابية بالنسبة للطلاب المعاقين.

وفي دراسة أجراها هوايت (White, 1990) عن تأثير الانتقال من نظام العزل داخل ملاجئ إيوائية الى الاندماج فى المجتمع. عبر الوالدان عن اتجاهات إيجابية حول: مسائل الامان، والتسهيلات الجسمية، والطعام .. وبأعتبارهم آباء فقد تغيرت أحكامهم نحو سياسة الدمج بتحسن مهارات الاستقلال والعلاقات الاجتماعية لأبنائهم.

وتؤيد هذه الدراسة سياسة الدمج المجتمعى للمعاقين عقلياً وتدريبهم على التعايش فى المجتمع، وتكشف عن رضا الآباء عن سياسة الدمج المجتمعى لأبنائهم المعاقين عقلياً.

ومن ناحية ففي خضر (١٩٩٥) دراسة التي سبق الإشارة إليها للتعرف على الإتجاهات المتبادلة المعاقات عقلياً وزميلات لهن من العاديين نحو الدمج معاً فى بعض نواحى الأنشطة التعليمية حيث طبق على عينة من الفئتين استبياناً مكوناً من سبع أسئلة عن نواحى الأنشطة التعليمية المشتركة بينهما. أوضحت الدراسة: أن اتجاه البنات المعاقات عقلياً نحو الدمج مع البنات العاديات فى نواحى الأنشطة التعليمية كان اتجاهاً ايجابياً فى مجملة خاصة تناول الطعام والغذاء، في حين كانت اتجاهات البنات العاديات نحو الدمج مع المعاقات فى بعض الانشطة التعليمية أكثر ايجابية فى نواحى: اللعب، والغناء والرسم، وتلقى الدروس، والرحلات - بينما كانت اتجاهاتهن سلبية فيما يتعلق بالدمج فى تناول الطعام وتكوين الصداقات.

وكانت أسباب قبول الدمج من قبل المعاقات تشير الى أن العاديات من نفس أعمارهن، وأنهن يستفدن منهن فى تعلم الرسم، والغناء والالعاب المختلفة، ويساعدنهن فى الكتابة، وحل الحساب، والاستذكار لهن .أما أسباب الرفض فترجع الى عدم معرفتهن لبعض العاديات وأن بعضهن يضربنهن ويضحكن عليهن.

أما أسباب قبول الدمج من العاديات فيرجع الى عدم الرغبة فى ان يحسسن بالنقض، وعدم جرح مشاعرهن، وأنهن يحببن أن يسعدنهن، ولأنهن موهوبات فى الرسم والغناء. ومن أسباب الرفض: الخوف من المعاقات، وعدم وجود أصدقاء لهن، وأن قدراتهن محدودة، وعدم التكلم معهن، وأنهن يفضلن أصدقائهن العاديات، وأنهن لا يعرفن كيفية التفاهم معهن.

وترى الباحثة أن هذه الدراسة توضح أمكانية الدمج بسهولة حيث أن كل من الطلاب

المعاقين والعاديين يمكن أن يتقبل كل منهم الآخر بسهولة، وأن تعديل الاتجاه نحو الفئات الخاصة خطوة أولى قبل الدمج لاعداد الجماعات التى يتم الدمج بينها.

وفى نفس الإطار استهدفت دراسة بالتش (Blach, 1996) تحديد معتقدات نظار المدارس نحو درجات التحقق الدمجى، وفحص الفروق فى درجات التحقق الدمجى وتأثيره على الطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة. واشتملت العينة من ٣٠٢ طالباً من المدارس العامة المتوسطة فى إنديانا، تشتمل على صفوف من السادس الى الثامن بها طلاب معاقين مندمجين مع الأطفال العاديين، وكانوا من: ذوى صعوبات التعلم، معاقين عقلياً، معاقين جسمياً، ذوى عجز اللغة أو الكلام. وتوصلت نتائج الدراسة إلى: وجود علاقة ارتباطية موجبة بين معتقدات النظار نحو الدمج ومستوى التحقق الدمجى بالمدرسة وعامل المناخ المدرسى المرتبط بالآمان والتوجيه والبقاء فى بيئة الدمج، والاتجاه الأكاديمى، والتنظيم التعليمى. واتفاقه مع خصائص الطلاب المعاقين عقلياً. وكانت معتقدات النظار نحو الدمج منبئة بدرجة توافق الطلاب المعاقين مع المناخ المدرسى الدمجى.

وبذلك فان هذه الدراسة تؤكد أهمية تكاتف عوامل البيئة المدرسية بكل مشتملاتها: اتجاهات النظار والمدرسين، وتهيئة المناخ المدرسى الدمجى من الناحية الاكاديمية والتنظيمية، والاشراف والتوجيه، واختيار الطلاب المناسبين للدمج حتى يكون للدمج قيمة حقيقية تنعكس على خصائص الطلاب الاكاديمية والانفعالية والسلوكية والاجتماعية.

وأجرى بلوك ومالوى (Block & Malloy, 1998) دراسة استهدفت التعرف على اتجاهات البنات المشاركات فى الألعاب الرياضية وآبائهن ومدرسيهن نحو دمج الأطفال المعوقين عقلياً فى برامج رياضية مع أفراد عاديين (مثل الاشتراك فى فريق القذف السريع للكرة اللينة). أوضحت نتائجها: أن اللاعبات وآبائهن كان لديهم اتجاهاً ايجابياً نحو الدمج ونحو تعديل قواعد اللعبة لتمكين اللاعبات المعاقات من الحصول على خبرة آمنه وناجحة. أما المدرسون فقد كانوا متردبن بشأن تعديل قواعد اللعبة أثناء الدمج. وهذه الدراسة تشير إلى تقبل قضية الدمج من الطلاب وآبائهم، مع ادخال تعديلات لتكييف المناخ المدرس للدمج والذى ظهر فى الرغبة فى تعديل قواعد اللعبة لصالح المعوقين.

وفى دراسة آجرتها كاشف، ومنصور (١٩٩٨) لتقويم سياسة دمج الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة مع الأطفال العاديين بخمس مدارس من المدارس العادية بمحافظة الشرقية التى بها فصول

ملحقة بعد مرور عام على بداية التجربة، أظهرت أن أكثر من نصف أفراد العينة من المتخصصين يؤيدون فكرة الدمج الجزئى مع العاديين فى حصص الأنشطة. وأشاروا الى أن: الدمج يوفر الخدمة التعليمية للمعاقين فى أماكن إقامتهم، ويوفر نفقات مادية للوالدين، كما يخفف من نفقات المدارس الداخلية، ويسهم فى تقبل المجتمع للمعاق وتهيئته للحياة فى المجتمع ويزيد من تفاعله الاجتماعى مع رفاقه العاديين ويخلق لغة للتفاهم معه. وأشار الرافضون الى أن الدمج يعطل العملية التعليمية، وعدم وجود مناهج ومعلمين مؤهلين أو ورش وطرق تدريس تناسب الدمج يحول دون امكانيته، بالإضافة الى أن الفروق الفردية الشاسعة بين العاديين وذوى الاحتياجات الخاصة يمثل عبئاً على المعلم.

ومن أهم النتائج الايجابية لتجربة الدمج بعد مرور عام دراسى عليها: ظهر ان عدم عزل المعاق عن المجتمع يؤدى الى تهيئة للإندماج فى الحياة الطبيعية والتخلص من النظرة السلبية له، وتنمية روح الحب والثقة، وتنمية احساس التلميذ العادى بالمسئولية نحو زميله المعاق. فى حين أن أهم النتائج السلبية للتجربة فقد ظهرت فى: قلة المدرسين المتخصصين، وتقليد الطفل العادى لبعض السلوكيات الشاذة، وحدوث بعض المشكلات بين الأطفال العاديين والأطفال المعاقين.

أثر الدمج على المعاقين عقلياً

لا يعني الدمج مجرد وجود الأطفال المعاقين عقلياً في فصل خاص داخل المدرسة العادية، بل يجب أن يكون هناك تفاعلاً اجتماعياً وعلاقات ثنائية وقبول متبادل بين الأطفال المعاقين عقلياً والعاديين ليكتسب الأطفال المعاقين الاحساس بالراحة والأمان.

وهناك العديد من الدراسات التى أظهرت نتائج تدعم فكرة دمج المعاقين عقلياً مع أقرانهم العاديين - كاتجاه وفلسفة تربوية ناجحة وذلك من خلال ملاحظة أداء الطلاب المعاقين فى المجال الاجتماعى والسلوكى والأكاديمى بما يدعم توافقهم الشخصى والاجتماعى وينمى مهاراتهم الاجتماعية.

أولاً: أثر الدمج على القبول الاجتماعي للطلبة المعاقين عقلياً:

أجرى روجرز وآخرون (Rogers, et al., 1980) دراسة أختبرت برنامجان للدمج الاجتماعى بين المعاقين عقلياً وغير المعاقين: ركز البرنامج الأول: على أنماط التفاعل الاجتماعى وسلوك اللعب

بين أطفال ما قبل المدرسة فى فصول مندمجة، ووصف البرنامج الثانى: مهارات نوعية لدى ٥١ طفلاً عادياً فى فصول مندمجة مع أطفال معاقين عقلياً، وكان كلاً من الأطفال المعاقين عقلياً وغير المعاقين يفضلون نفس نمط الأنشطة. وقد أوضحت النتائج أنه مع بداية الدمج تكرر اختيار المعاقين رفاق معاقين للعب، واختار غير المعاقين رفاق لعب غير معاقين، وكان معظم المعاقين يقضون الوقت منشغلين فى لعب منعزل أكثر مما فعل غير المعاقين، كما أظهر الأطفال المعاقين تأخراً نمطياً فى مهارات التفاعل الاجتماعى بصورة تتسق مع تأخرهم النمائى العام. ومن ناحية أخرى: أظهر الأطفال المعاقين عقلياً مع الدمج تحسناً فى أنماط التفاعل الاجتماعى مع الأطفال غير المعاقين.

وتناولت دراسة كنجزلى وآخرين (Kingsley, et al., 1981) الإدراك الاجتماعى للصداقة والقيادة واللعب بين الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم المندمجين فى فصول نظامية مع العاديين بالمدرسة الابتدائية. وأظهرت عدم وجود فروق دالة احصائياً بين طلاب الدمج من المعاقين عقليا والعاديين فى الادراك الاجتماعى - حيث كانت مدركاتهم متشابهة لكل من القيادة ولعب الألعاب، في حين وجدت فروق دالة بين المعاقين عقلياً والعاديين فيما يتعلق بالصداقة، حيث أظهر المعاقون عقلياً تمركزاً حول الذات عن رفاقهم العاديين.

واستهدفت دراسة (كول وأخرين Cole et al., 1987) معرفة تأثير الفروق العمرية والترتيب الميلادى على العلاقات بين الأطفال المعاقين عقلياً والعاديين بالمدارس الابتدائية، وقد تم حضور أطفال العينة فى جلسات تفاعلية ثنائية من المعاقين عقليا والعاديين من ٢- ٤ مرات اسبوعيا لمدة ٨ اسابيع. وقد أظهر القرينان فى ثنائية التفاعل توازناً أقل عندما كان عمر الطفل العادى أصغر أو أكبر من عمر القرين المعاق عقلياً بفترة تتراوح مابين ٣-٥ سنوات، في حين كان الحد الأقصى للتفاعل بين القرينين عندما كان الفرق بين أعمارهما بمدة تتراوح بين صفر الى ثلاث سنوات. والأطفال العاديين الذين كانوا أكبر بكثير أو أصغر بكثير من صديقهم المعاق عقليا قدموا لعب أكثر مما قدمه الأطفال الذين كانوا أقرب الى بعضهم فى العمر، وكان العكس صحيحاً: فالأطفال المعاقين عقلياً قد أظهروا معدلات أعلى من النمطية عندما نوظروا بالأقران الأكبر سنا أو اصغر سناً. وفي دراسة كاشف (١٩٩١) التي استهدفت الكشف عن فعالية برنامج للأنشطة المدرسية فى دمج الأطفال المعاقين عقلياً وسمعياً مع الأطفال العاديين وأثره فى تقبلهم الأجتماعى وخفض الاضطرابات السلوكية لديهم. وكان برنامج الأنشطة مكون من أنشطة للتربية الفنية، والرياضية، والموسيقية، والمسرحية، وزيارات للمكتبة وذلك لمدة ثلاثة أشهر. وتوصلت نتائج الدراسة الى

وجود فروق دالة بين القياسين القبلي والبعدى فى درجات الاضطرابات السلوكية لكل من المعاقين عقلياً والمعاقين سمعياً- حيث انخفضت جميع الاضطرابات بعد البرنامج ماعدا الميل الى الحركة الزائدة واستعمال الادوية، كما أزدادت درجات التقبل بعد البرنامج حيث شعروا بمدى النجاح الى حققه البرنامج لاشتراكهم فى تنفيذه.

وأجرى خضر والمفتى (١٩٩٢) دراسة عن ادماج الأطفال المعاقين عقلياً مع الأطفال العاديين فى بعض الأنشطة المدرسية وأثره على ذكائهم وسلوكهم التكيفي. أظهرت النتائج عدم وجود أى فروق دالة إحصائياً على اختبارات الذكاء والسلوك التكيفي بين مجموعة الدمج، والمجموعة الضابطة، ومع ذلك: فقد ظهرت أهمية ادماج الأطفال المعاقين عقلياً فى المجرى التعليمي العام، حيث لوحظت تغيرات فى السلوك التفاعلى بين البنات العاديات والمعاقات من حيث التقبل الاجتماعى لهن، بل زاد مستوى التفاعل والتواصل الاجتماعى لدى المعاقات عقلياً.

كذلك: فان دراسة جولدشتين وآخرين (Goldstein et al., 1997) استهدفت تناول التفاعل بين أطفال ما قبل المدرسة المعاقين عقلياً وغير المعاقين ... فلقد تمت المزاوجة بين (٨) أطفال فى سن السادسة لديهم إعاقة عقلية بسيطة، مع أقران لهم ينمون نمواً طبيعياً.. وتم تدريبهم على استراتيجيات مبسطة لتسهيل التواصل الاجتماعى مع أقرانهم المعاقين عقلياً. وقد أوضحت النتائج: وجود تحسن ملحوظ فى التفاعل الاجتماعى بين الرفاق المدربين والأطفال المستهدفين، كما وُجد تعميم واضح للتفاعل الاجتماعى على مواقف أخرى غير تلك التى تم تدريب الاقران عليها.

وفى دراسة ثانية من الدراسات التى أجراها نابوزوكا وروننج (Nabuzoka& Ronning, 1997) تناولا التقبل الاجتماعى للأطفال.المعاقين عقلياً. وأجريت الدراسة على عينة مكونة من: (١٥) طفلاً معاق عقلياً بالمدرسة الابتدائية مقارنة بمجموعتين من الأطفال غير المعاقين: احداهما فى فصول دمج بها أطفال معاقين عقلياً، والأخرى (غير مندمجين) فى فصول لايوجد بها معاقين. وطبق على كل من المعاقين عقلياً وغير المعاقين مقياس لتقدير التقبل الاجتماعى من الطرفين - وأوضحت النتائج أن: الأولاد غير المعاقين المندمجين بالأطفال المعاقين كان لديهم اتجاهات أكثرإيجابية من غير المندمجين، ولم تظهر تأثيرات ملحوظة بين البنات. وأدى أندماج الأطفال المعاقين عقلياً مع العاديين الى تأثيرات ايجابية من حيث التقبل الاجتماعى بعد الدمج، وكانت البنات أكثر ايجابية فى التقبل الاجتماعى من الأولاد. وانعكس التقبل الاجتماعى للمعاقين عقلياً ايجابياً على سلوكهم التكيفى اتضح فى الفروق بين سلوكهم قبل وبعد الاندماج مع العاديين.

وهذه الدراسة تكشف عن بعد آخر من أبعاد الدمج وأحد مميزاته وهو التقبل الاجتماعى لكل من المعاقين والعاديين وتعديل اتجاهات كلاهما للآخرين، وانعكاس ذلك على تحسن السلوك التكيفى للأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة.

وعلى نفس المنوال: أجرى سبرستين وليفرت (Siperstein & Leffert, 1997) دراسة استهدفت المقارنة بين المقبولين والمرفوضين اجتماعيا من المعاقين عقلياً القابلين للتعلم المنتظمين فى صفوف دراسية عادية، وأوضحت نتائج الدراسة: أن الأطفال المقبولين قدأظهروا مستوى مرتفع من السلوك الاجتماعى، ومستوى منخفض من السلوك الحسى الانعزالى. وقد اختار الأطفال المقبولين اهدافاً مدعمة اجتماعياً أكثر منها مؤكدة اجتماعياً من الاصدقاء، كماأختاروا تقديراً منخفضاً من الاستراتيجيات المنسحبة. وتتفق هذه الدراسة مع سابقتها فى تأكيد قيمة الدمج فى تنمية السلوك الاجتماعى حيث أن معيار القبول الاجتماعى مؤشراً من مؤشرات ارتفاع مستوى المهارات الاجتماعية، والرفض الاجتماعى من الآخرين مؤشر على عجز المهارات الاجتماعية.

وأيضاً فى إطار الدراسات التى اهتمت بالدمج من خلال الالعاب والأنشطة استهدفت دراسة إليس (Ellis, 1997) وصف التفاعلات الاجتماعية التربوية لطلاب معاقين عقلياً خلال حصص التربية البدنية. وشملت العينة ٠١ طلاب بالمرحلة الابتدائية من ذوى الإعاقة العقلية المعتدلة فى فصول الدمج مع أقرانهم العاديين. واستخدم اسلوب الملاحظة للتفاعلات الاجتماعية مع المربين والأقران أثناء أنشطة التربية البدنية المدرسية. وتوصلت الدراسة فى نتائجها الى: عدم وجود فروق دالة فى شكل التفاعل الاجتماعى بين المعاقين عقلياً وأقرانهم فى انشطة التربية البدنية، حيث أن المفحوصين قد تفاعلوا مع أقرانهم المعاقين وغير المعاقين بصورة متساوية، وعندما وجدت فروق دالة فى التفاعل كان ذلك راجعاً لبناء الفصل. ووجد أن مجموعات الطلاب المتجانسة قد خفضت من تكامل واندماج الطلاب.

ثانياً: أثر الدمج على اكتساب المهارات الاجتماعية:

أشارت جميع الدراسات التي اختبرت أثر الدمج في إكساب المعاقين عقلياً المهارات الإجتماعية، فق استهدفت دراسة بوتنام وآخرين (Putnam ,et al., 1989) تقييم أثر الارشادات الخاصة بمهارات التعاون على سلوكيات التفاعل الاجتماعى بين الأطفال المعاقين عقلياً والعاديين، وقسمت العينة الى مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة تحتوى كل مجموعة على عدد من الأطفال

المعاقين عقليا، والعاديين .. وقد اعطيت ارشادات للمجموعة التجريبية لتنمية مهارات التعاون، مع استخدام التغذية الراجعة لأداء هذه المهارة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى: وجود فروق دالة احصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدى حيث حدثت زيادة فى تفاعل الأطفال العاديين مع المعاقين عقلياً فى حالة اعطاء ارشادات خاصة بمهارة التعاون لدى أفراد المجموعة التجريبية مع انخفاض فى مستوى ظهور السلوكيات غير المرغوبة لديهم.

اما دراسة رودن (Rowden, 1990) فقد استهدفت فحص الكفاءة الاجتماعية لدى راشدين معاقين عقلياً داخل مؤسسات. وتوصلت إلى أن: المشاركين المقبولين من الأقران تم تصنيفهم باعتبارهم أقل عدوانية وأقل انعزالاً، وكان الأطفال المرفوضين أكثر عدوانية وأكثر انعزالاً، فى حين كان الأفراد المهملين يمتلكون أقل مهارات اجتماعية.

وعكس ذلك فان دراسة كول وماير (Meyer & Cole, 1991) استهدفت تقييم الدمج الاجتماعى مقابل العزل المدرسى لذوى الاعاقة العقلية النمائية. وتوصلت نتائج الدراسة الى: وجود فروق دالة فى مهارات استخدام الوقت للأطفال المندمجين مقابل المنعزلين - حيث كانوا يقضون وقتاً أقل مع المعالجين، ووقتاً مساوٍ مع مدرسى التربية الخاصة، ووقتاً أكبر فى التفاعل الاجتماعى مع الأطفال الآخرين العاديين، ووقتاً أقل وحيدين)منفردين). ووجدت فروق دالة بين مجموعتى الدمج والمنعزلين فى الكفاءة الاجتماعية خلال فترة المتابعة - حيث كان الأطفال المندمجين يتقدمون فى الكفاءة الاجتماعية فى حين ان الأطفال المنعزلين ينتكسون فيها.

وأجرى شيرمان وأخرون (Sherman, et al., 1992) دراسة استهدفت مقارنة الأداء بين الأطفال العاديين والأطفال المعاقين عقلياً. واستخدم لعب الأدوار من خلال الفيديو للتدريب على ثلاث مهارات اجتماعية هى: اتباع التعليمات، تقبل النقد، ممارسة حل المشكلات .. كما استخدم مقياس لتقييم هذه المهارات الثلاثة. وأشارت النتائج إلى: وجود ارتباطات ايجابية عالية بين السلوك الناتج وتعليمات أعضاء المجتمع سواء للمعاقين عقلياً أو العاديين، ووجدت فروق دالة بين المجموعتين فى المهارات الاجتماعية الثلاثة.

ولقد أجرى (ديبرا وآخرون Debra et al., 1992) دراسة استهدفت تدريب الطلاب التوحديين والمعاقين عقلياً على مجموعة من المهارات الاجتماعية لزيادة وتسهيل التفاعلات مع أقرانهم غير المعوقين من خلال مواقف اللعب الجماعى بالصف الأول باحدى مدارس الدمج الشامل. وقد تم قياس كل من المهارات الاجتماعية والتفاعلات السلوكية الاجتماعية قبل التدريب

وبعده - حيث استمرت جلسات التدريب لمدة ستة أسابيع (٤٢ جلسة) مدة كل منها(٢٠) دقيقة من اللعب الجماعي بمعدل أربع مرات أسبوعياً. وكانت المهارات الاجتماعية التي تم تدريب الطلاب وأقرانهم عليها تشمل: المبادأة، الاستجابة للآخرين، الاحتفاظ باستمرار التفاعلات، تحية الآخرين، التحول الى الموضوعات المتنوعة، الاعتذار عن الخطأ، وقبول اعتذارات الآخرين، أخذ الدور في اللعب أو العمل، المشاركة، طلب المساعدة ومساعدة الآخرين.- كما تتضمن عدداً من الأنشطة. وأوضحت النتائج: وجود فروق دالة في مهارات الطلاب المعاقين في المهارات والتفاعلات الاجتماعية بعد التدريب خاصة زيادة مهارة استخدام الوقت، ودوام التفاعلات الاجتماعية، وسرعة الاستجابة للأقران. ووجدت علاقة ارتباطية بين الاحتفاظ بالنتائج ومراقبة الطلاب المعاقين واعطائهم تغذية راجعة عن الآداء الاجتماعي في اللعب الجماعي.

وأجرى روننج ونابوزوكا (Ronning & Nabuzoka, 1993) عن التفاعل الاجتماعي خلال دمج الأطفال المعاقين عقلياً في زامبيا، حيث تمت المزاوجة بين (٨) أطفال معاقين عقلياً بالمرحلة الابتدائية مع عدد مماثل لهم من الأطفال العاديين - وتم تدريبهم على مهارات اللعب الجماعي معا عن طريق المعلم خلال (٦) أسابيع بمعدل مره واحدة يوميا لمدة (٠٢) دقيقة وتم تقييم التفاعل الاجتماعي من خلال استمارة ملاحظة يومية يحررها المعلم يومياً. وقد وجدت فروق دالة في التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال المعاقين عقلياً بعد التدريب على مهارات اللعب الجماعي حيث تحسنت مهارات التفاعل الاجتماعي، وحصول الطفل المعاق عقلياً على دور المبادرة لزيادة وبقاء السلوك الاجتماعي، وبذلك تكشف هذه الدراسة عن أثر الدمج في زيادة التفاعل الاجتماعي.

وآجرت الشافعي (٣٩٩١) دراسة استهدفت التعرف على فعالية نظام الدمج في تحسين بعض جوانب السلوك التوافقي للتلاميذ المعاقين عقلياً القابلين للتعلم من مدارس التربية الفكرية والفصول الملحقة بالمدارس العادية وراعت التجانس بين أفراد العينة في المستوى الاقتصادي - الاجتماعي، والذكاء (٥٠-٧٠). وتم تقسيم العينة إلى أربع مجموعات طبقا للنظام المدرسي ودرجاتهم على مقياس اتجاه الآباء نحو الدمج: الأولى: من مدارس التربية الفكرية واتجاهات آبائهم ايجابية نحو الدمج، والثانية: من نفس المدارس، واتجاهات آبائهم أقل ايجابية نحو الدمج، الثالثة: من الفصول الملحقة بالمدارس العادية، واتجاهات أبائهم ايجابية نحو الدمج، والرابعة: من الفصول الملحقة واتجاهات أبائهم أقل ايجابية نحو الدمج. وأوضحت النتائج وجود تأثير دال لتفاعل كل من الاتجاه نحو سياسة الدمج والنظام المدرسي على تباين درجات أطفال المجموعات الأربعة في

كل من: النشاط المهنى، المسئولية، التنشئة الاجتماعية.، والدرجة الكلية لمجال السلوك التكيفى النمائى .ولم يوجد تأثير دال لتفاعل كل من اتجاه الاباء نحو سياسة الدمج والنظام المدرسى على تباين درجات المجموعات الأربع فى الاضطرابات السلوكية.

وعلى عكس الدراسة السابقة فقد استهدفت دراسة كورمانى (Cormary, 1994) التعرف على فعالية برنامج لدمج الأطفال المعوقين والعاديين، حيث تم دمج الفئتين معاً خلال برنامج يستخدم نمذجة الأدوار الاجتماعية المناسبة، وتشجيع القدرات المختلفة لدى ذوى الحاجات الخاصة من جانب رفاقهم العاديين.. وامتد البرنامج لمدة ثلاثة شهور داخل الفصول المندمجة. وقد تم قياس الجوانب النمائية: اللغوية، الانفعالية، الاجتماعية. وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة بين درجات القياس القبلى / البعدى لذوى الاعاقات - حيث تحسنت الدرجات اللغوية، والانفعالية / الاجتماعية، ولم توجد فروق بين القياس البعدى - التتبعى (بعد مرور شهر من أنتهاء البرنامج).

واستهدفت دراسة ماجنوس وآخرين (Magnus, et al. 1994) التعرف على توقعات ٥٢ من الآباء الذين لديهم أبناء فى عمر ١٢ سنة معاقين عقلياً مصابين بمتلازمة داون حول أثر دمج رفيق تعاونى مع الابن فى المدرسة والمنزل والمجتمع. وقد أوضحت النتائج وجود تأثير ايجابى لاندماج الأبناء المعاقين عقلياً بعد الدمج فى مهارات: التواصل، التعبير عن اعتزاز الفرد بنفسه كما هو / هى، قيمة المشاركة الكاملة نحو تقدير الذات الحقيقى.

واستهدفت دراسة هال وآخرين (Hall, et al., 1995) تنمية الاستقلال لدى عينة من الاطفال المعاقين عقلياً فى فصول الدمج بالمدرسة الابتدائية وذلك عن طريق استخدام معينات التدريس باستخدام جداول الأنشطة. وتوصلت نتائج الدراسة الى أن التدخل قد نتج عنه انخفاض الحث بمساعدات الدمج وزيادة الاستقلالية لدى المعاقين عقليا المندمجين مع أقرانهم فى الفصول العادية.

أما دراسة دوننج وآخرين (Dawning, et al., 1996) فقد استهدفت فحص عملية دمج ثلاثة طلاب لديهم توحد وضعف عقلى فى فصول نموذجية ومدارس قومية، وتوصلت النتائج إلى: وجود فوق دالة فى التفاعلات الاجتماعية للأطفال الثلاثة قبل وبعد الدمج - حيث ظهر تحسن فى المطالب الفردية لديهم فى مجالات: التفاعلات الاجتماعية مع الآقران، زيادة الضبط الذاتى، القدرة على اتباع نظم الفصل، بالاضافة إلى نمو المهارة الأكاديمية.

وفى نفس الاتجاه استهدفت دراسة مكماهون وآخرين (McMahon et al., 1996) تحليل نمط التفاعلات بين المعاقين عقلياً القابلين للتعلم ووسط من الأقران العاديين فى تأثيره على تنمية المهارات الاجتماعية وقد وجدت فروق دالة فى التفاعلات الاجتماعية بين الطلاب المعاقين عقلياً العاديين بعد أكتساب مهارات اللعب، ووجود أثر واضح لتعميم التفاعلات الاجتماعية المكتسبة عبر مواقف الحياة اليومية بعد البرنامج.

وأجرت شاش (٢٠٠١) دراسة إستهدفت التحقق من مدى فعالية برنامج لتنمية المهارات الاجتماعية للأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم بنظامى الدمج والعزل- حيث تم ادماج عينة من الأطفال المعاقين عقلياً من الفصول الملحقة بالمدارس العادية مع عينة من الأطفال العاديين، وذلك مقابل مجموعة من الأطفال المعاقين عقلياً من القسم الداخلى بمعهد التربية الفكرية، وتدريب كلتا المجموعتين على إجراءات لتنمية المهارات الاجتماعية، ومدى انعكاس ذلك فى خفض الاضطرابات السلوكية لديهم. ووجدت فروق دالة بين القياسين القبلي والبعدي في المهارات الاجتماعية، كما وجدت فروق بين مجموعتي الدمج والعزل، حيث تحسنت المهارات الاجتماعية، كما وجدت فروق في الاضطرابات السلوكية نتيجة للبرنامج المستخدم، ولم توجد فروق في المهارات الاجتماعية أو الاضطرابات السلوكية بعد شهرين من توقف البرنامج. وهذه النتائج تؤيد النتائج الايجابية لدمج المعاقين عقلياً مع العاديين.

ثالثاً: أثر الدمج على التوافق والصحة النفسية للمعاقين عقلياً:

استهدفت دراسة هيمان ومرجليت (Heiman & Margalit, 1998) تقدير مشاعر الوحدة والاكتئاب والمهارات الاجتماعية بين الطلاب ذوى الإعاقة العقلية الخفيفة فى أوضاع تربوية مختلفة (فصول الدمج الشامل مع أقرانهم العاديين، فصول التربية الخاصة الملحقة بالمدارس العادية، مدارس خاصة بذوى الاعاقة العقلية «نظام عزل») وتوصلت الدراسة إلى: وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين الوحدة والأكتئاب، ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين المهارات الاجتماعية وكل من الوحدة والاكتئاب فكلما زادت المهارات الاجتماعية قلت مشاعر الوحدة والاكتئاب، وأظهر الطلاب المعاقين عقليا قبل المراهقة فى مدارس التربية الخاصة وحدة واكتئاباً أكثر من الطلاب المشابهين لهم فى فصول المدارس العادية. هذه الدراسة تؤيد فكرة الدمج حيث كان الطلاب المندمجين فى فصول المدارس العادية أكثر شعوراً بالوحدة والأكتئاب من مدارس التربية الخاصة المنعزلة - وقد يرجع ذلك الى ظروف العينة وظروف بيئة الدمج ومدى الوفاء بمتطلبات الدمج.

واستهدفت دراسة خضر(١٩٩٠) التعرف على أثر دمج التلميذات المعاقات عقلياً مع طلاب عاديين على مفهومهم لذاتهم، حيث تم الدمج بين الفئتين فى حصص النشاط المدرسى: التربية الرياضية، والتربية الموسيقية لمدة فصل دراسي. وتوصلت نتائج الدراسة الى: عدم تحسن مفهوم الذات لدى المعاقات عقلياً بعد الدمج، ولم يوجد أي تأثير سلبي للدمج على التلميذات العاديات بعد الدمج.

وأجرى سيتلجون (Sitlington, 1991) دراسة تتبعية أستهدفت التعرف على التغيرات فى التوافق لدى راشدين معاقين عقلياً على مدى يتراوح بين سنة وثلاث سنوات بعد التخرج من المدرسة العادية (نظام الدمج مع العاديين). وتوصلت نتائج الى وجود فروق دالة فى السلوك التوافقى بعد مقابلة العام الأول والعام الثالث حيث كان التوافق فى العام الثالث أقرب الى المحك النوعى. وبذلك تشير إلى أن السلوك التوافقي والكفاءة الاجتماعية المجتمعية هي امتداد لتأثير الدمج المدرسي.

رابعاً: أثر الدمج على الجوانب الأكاديمية والسلوكية للمعاقين عقلياً:

تناول عدد من الدراسات أثر دمج المعاقين عقلياً مع أقران عاديين على الجوانب السلوكية المختلفة: فى المجال الأكاديمي والسلوكى داخل الفصول مقارنة بأدائهم فى المدارس والفصول الخاصة، وأنهم من خلال الدمج يحققون نجاحاً فى التحصيل الدراسى والتوافق الشخصى والاجتماعى ... من ذلك:

دراسة مارويل (Marwell, 1990) التى استهدفت فحص تأثير الدمج على الاطفال المعاقين عقلياً وآبائهم. وجدت أن الأطفال المعاقين عقلياً المندمجين كانوا مقبولين بصفة عامة من زملائهم فى الفصل، وكان الطلاب المندمجون ناجحون بدرجة أكبر فى احراز (٨) أهداف لبرنامج التعلم الفردي أكثر مما فعل الطلاب المساوون لهم فى الفصول التقليدية (نظام العزل).

كذلك فان دراسة ماك كاب وأخرين (Mac Cabe, et al. 1991) استهدفت فحص فعالية اللعب الجماعى فى نظامى العزل والدمج. لدى الأطفال المعاقين نمائياً على المستوى المعرفى ونمو اللغة والتفاعل الاجتماعي، حيث تم اللعب للمجموعتين باستخدام أدوات (لعب وظيفي، بنائى، تمثيلى)، وتمت ملاحظة سلوك الأطفال المتعلقة بكل من: المستوى المعرفى، الآداء اللغوى، التفاعل الاجتماعى مع الآقران. وتوصلت الدراسة الى: عدم وجود فروق داله بين مجموعتى العزل والدمج

فى المستوى المعرفى، ووجد تأثير دال لنوع اللعب على المستوى المعرفى. كما وجدت فروق دالة بين مجموعتى العزل والدمج فى الآداء اللغوى واستخدام اللغة والتفاعل مع الآقران حيث كانت مجموعة الدمج أكثر فعالية فى اللعب الادائى.

واستهدفت دراسة بلاج (Blagg, 1992) مقارنة التحصيل الأكاديمي والسلوك التكيفي والتوافق الاجتماعى عند دمج الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم، وذوى صعوبات التعلم، والمضطربين سلوكياً، وأطفال الفصول النظامية. وقد وجدت فروق دالة في مكونات السلوك التكيفي والتوافق الاجتماعي بين الفئات الأربعة، كما كان السلوك التكيفي والتحصيل الأكاديمي مميزاً بين المعاقين عقلياً وأطفال الفصول النظامية. وبذلك: فإن نتائج الدراسة تؤيد فكرة أن دمج الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة من الاعاقات المختلفة له أهمية تربوية فى تحقيق التوافق الاجتماعى والأكاديمي.

وفى دراسة أجراها سنتروكورى (Center&Curry, 1993) أستهدفت بحث أثر الدمج الشامل المطور على التحصيل الأكاديمي والكفاءة الاجتماعية للأطفال ذوى الإعاقة العقلية الخفيفة، حيث قارنت بين عينة من المعاقين عقلياً من فصول الدمج مع العاديين بالمرحلة الابتدائية، والأخرى من فصول العزل الخاصة بالمعاقين عقلياً. وتوصلت الى وجود فروق دالة بين المجموعتين، حيث تحسن الطلاب المندمجون فى درجات الفهم اللفظى، واللغة الاستقبالية والحساب، والمهارات الاجتماعية، وزاد الوقت المنقضى لأطفال الدمج فى اللعب مع أقرانهم العاديين، ولم تلاحظ أى تأثيرات سلبية للدمج.

ولعل هذه الدراسة تثبت بجلاء قيمة الدمج وآثاره الإيجابية على الطلاب المعاقين عقلياً من الناحية الأكاديمية واللغوية والاجتماعية مقارنة بنظام العزل فى فصول خاصة أو مدارس منفضلة.

ولقد أجرى بانج ولامب (Bang&Lamb, 1996) دراسة اختبرت تأثير ثلاث سنوات من الاندماج الكامل على طلاب ذوى اعاقات شديدة (اعاقة عقلية شديدة، توحديين، متعددى الاعاقة) مع طلاب عاديين في فصل عادي بالمدرسة العليا فى ميتشجان. وأظهرت نتائج الدراسة أن: الاباء أشاروا الى وجود فروق ايجابية جوهرية فى حياة الأسرة بعد اندماج الطفل بالمدرسة تمثلت فى: زيادة التفاعلات داخل الأسرة، ومع الأصدقاء والجيران، وانخفاض المشكلات السلوكية، ولكن زادت الضغوط الوالدية. وأشار كل من معلمى التربية الخاصة والتربية العامة الى وجود فروق

واضحة بالنسبة للطفل بعد الدمج تمثلت فى: زيادة المشاركة فى المعلومات، نمو المواد التعليمية، زيادة التدعيم من المرشدين والمهنيين المصاحبين. وأشار المربون الى عدم وجود تأثيرات مساعدة للدمج فيما يتعلق ببرامج الخدمة الداخلية والأنشطة التنموية بالمدرسة، والمساعدات التكنولوجية. واتفق الآباء والمعلمون على أن فرص الطلاب المعاقين فى التفاعل مع غير المعاقين كانت معززة فى مواقع الدمج. ووجدت الملاحظات فى الفصول: أن التفاعلات بين الطلاب المعاقين مع أقرانهم غير المعاقين كانت مقبولة بصورة كبيرة. وأشارت الملاحظات فى الفصل أيضاً الى ان المهنيين المصاحبين قد ساعدوا الطلاب المعاقين فى فهم التوجيهات، ولكنهم كانوا يميلون الى السيطرة على التفاعلات مع الطلاب العاديين.

وهكذا: فان هذه الدراسة تشير بوضوح الى تأثير الدمج فى زيادة فعالية وكفاءة الأطفال المعاقين الاجتماعية والاكاديمية إذا ما توفرت الظروف المناسبة للدمج داخل البيئة المدرسية.

خامساً: أثر الدمج المدرسي للمعاقين عقلياً على التوافق المجتمعي:

استهدفت دراسة هوايت (White, 1990) التعرف على تأثير الانتقال من نظام العزل داخل ملاجئ إيوائية الى الاقامة فى شقق مع أفراد غير معاقين بهدف الاندماج فى المجتمع. وكانت عينة الدراسة مكونة من (٨) شبان معاقين عقلياً. وقد زار الشبان وأسرهم هذه الشقق واختاروا الرفاق فيها، وتم التدريب المبدئى لهؤلاء الشبان على: مسائل الأمان، والحماية الذاتية، والتعريف بموقع السوبر ماركت، والمواصلات العامة، التعرف على أقرب محل بيتزا. وتوصلت النتائج الى: وجود تحسن جوهرى فى مهارات السلوك التكيفي، انخفاض السلوك غير التكيفي لديهم بعد التحرك الى الشقق داخل المجتمع.

واستهدفت دراسة برامستون، وكومينس(Bramston & Cummins. 1998) الكشف عن طبيعة الضغوط النفسية المرتبطة بالمؤسسات مقابل الانتقال الى المجتمع، وقد أجريت الدراسة على أربعة من الاستراليين المعاقين عقلياً الذين تتراوح أعمارهم بين (١٧-٢٠) سنة، حيث تم تتبعهم لمدة خمسة شهور بعد أن انتقلوا الى سكن مدعوم بالمجتمع. وتم استخدام اسلوب الملاحظة من قبل القائمين بالرعاية - حيث تم تسجيل الضغوط التى يتعرض لها الفرد بعد خروجه من المؤسسة، والهموم التى يواجهها فى المجتمع، والمهارات الاستقلالية والأعتماد على النفس. وأسفرت الدراسة عن: وجود فروق دالة بين سلوك أفراد العينة بعد الانتقال الى المجتمع وسلوكهم فى المؤسسة -

حيث اعتبر الانتقال الى المجتمع حدثاً ايجابياً خبروا ضغوطاً نفسية أقل مما كانوا يعانون منه داخل المؤسسة، بالإضافة الى ظهور سلوكيات أكثر ايجابية فى التفاعل الاجتماعى فى المجتمع.

واستهدفت دراسة كالمان (Kalman, 1997) بحث مدى فعالية وضع الأفراد المعاقين عقلياً فى مؤسسات، وما إذا كان الانتقال الى المجتمع يؤدى إلى تحسن فى التوافق الاجتماعى. وقد وجدت فروق دالة على مقياس فانيلاند للنضج الاجتماعى، وتقرير التقييم النمائى للأفراد الذين انتقلوا للرعاية المجتمعية، وأيضا فى استبيان الرعاية، وتقديرات الصحة العامة. وكان الأفراد الذين نقلوا إلى الاقامة المجتمعية من المراكز المؤسسية يميلون الى أظهار مهارات تنشئة اجتماعية أفضل، وزيادة فى السلوك التكيفى، والتعاون فى المهام، وأفضل فى الصحة الجسمية.

وفى نفس المسار أجرى، إلياسون (Eliasson, 1998) دراسة عن الدمج الأجتماعى والرضا بين الأفراد ذوى الإعاقة العقلية الخفيفة - وكان نصف العينة يعيشون فى مساكن مؤسسية والنصف الآخر تم تتبعهم بعد مرور سنة من خروجهم من المساكن المؤسسية، وقد أوضحت النتائج: وجود فروق بين الأفراد المعاقين عقلياً المقيمين فى مساكن مجتعمية وأولئك الذىن يقيمون داخل المؤسسات فى إدراكهم لفوائد الاندماج الاجتماعى فى المجتمع. وبذلك تثبت هذه الدراسة المشاعر الداخلية الإيجابية التى يخبرها الأفراد الذين يغادرون المؤسسات الى المجتمع والرضا الذى يجدونه فى الاندماج مع أفراد المجتمع على قدم المساواة.

وإذا كان الأمر كذلك بالنسبة لمغادرة المؤسسات، فان دراسة ستانكليف وهايدن (Stancliffe & Hayden, 1998) استهدفت تتبع عينة من ذوي الإعاقة العقلية الذين يبقون في المؤسسات في بولندة لمدة أربع سنوات مقابل فحص تأثيرات التحرر من المؤسسات. وأسفرت النتائج عن: اضطراب الحالة النمائية وزيادة حجم ونوع الأضطرابات السلوكية بتزايد عمر الطفل. وقد وجد ارتباط موجب بين الاضطرابات النمائية والسلوكية وانحدار الاندماج المجتمعى وتناقص الخدمات العلاجية المتاحة وتدهور الرعاية التربوية النهارية داخل المؤسسة - على الرغم من تزايد الانفاق على الخدمات بالنسبة لكل فرد بصورة جوهرية.

ومن الواضح أن هذه الدراسة على عكس الدراسات التى أوضحت الآثار الإيجابية للدمج، فانها تلقى الأضواء على الآثار السلبية للعزل خاصة فى ظل تدهور الخدمات داخل المؤسسات العزلية، مما يؤكد بجلاء ضرورة القضاء على هذه المؤسسات نهائياً وتوديعها للأبد.

الإعتبارات الواجب توافرها لنجاح دمج المعاقين عقلياً

يذكر الخطيب (٢٠٠٤) أن هناك عدد من الاعتبارات الخاصة التي يجب إتباعها عند دمج الأطفال المعاقين عقلياً في المدارس العادية ومنها:

- تنظيم المواد والتحكم بالمثيرات على نحو يستثير دافعية الطفل للتعلم ويحافظ على مستوى انتباهه للأحداث المهمة ويشجعه على تجاهل الأهداف غير المهمة.
- تجنب التدريب المكثف قدر المستطاع، واستخدام التدريب الموزع حسبما تسمح الظروف.
- استخدام المستوى المطلوب من التكرار والإعادة ليستطيع الطفل نقل أثر التعلم، ولتنشيط ذاكرته.
- استخدام التعزيز الايجابي المنظم والملائم، والتغذية الراجعة التصحيحية الايجابية.
- تحليل المهام التعليمية عند الحاجة، والانتقال تدريجياً من مستوى من الأداء إلى مستوى آخر، وذلك وفق عملية تشكيل مخطط لها.
- استخدام الأدوات والوسائل الطبيعية في التدريب والتعليم إلى أقصى حد تسمح به الظروف.
- تدريب الطفال ضمن مجموعات صغيرة عندما يكون التدريب أكاديمياً، وفي التدريب غير الأكاديمي يمكن دمج هؤلاء الأطفال بشكل كامل.
- استخدام لغة محددة ودقيقة والامتناع عن استخدام اللغة الغامضة قدر المستطاع.
- الاهتمام بتحقيق الأهداف الوظيفية (الأهداف التي تهيئ الطفل وتطور استعداداته للعيش المستقل).
- إيلاء اهتمام خاص بمهارات التواصل الوظيفية الأساسية سواء على مستوى الكتابة أو اللغة المنطوقة.
- تعليم الأطفال مهارات الحساب الوظيفية الأساسية، وعدم التركيز على المفاهيم الحسابية المتقدمة.

نموذج لبرنامج تدريبي لتنمية مهارات المعاقين عقلياً بنظام الدمج

إنطلاقاً مما أشار إليه الباحثون من أن نقص المهارات الاجتماعية يؤدي إلى العديد من الاضطرابات السلوكية، ويجعل الأطفال أكثر انعزالاً عن الآخرين، وعدم القدرة على التفاعل الاجتماعي، وأقل في تقدير الذات، وعدم القدرة على تلبية أو رفض مطالب الآخرين، وعدم القدرة على التمسك بالحقوق ... وما إلى ذلك - وإذا كان المعاقون عقلياً بطبيعة الحال يتسمون بإنعدام المهارات الاجتماعية، فإن ذلك ينعكس على سلوكهم في المجتمع.

لذا يستهدف البرنامج تحسين المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال المعاقين عقلياً المندمجين مع أطفال عاديين من خلال ما يهيئه من فرص للتعبير الحر عن المشاعر والأفكار وفي مواقف الحياة العامة.

أهمية البرنامج:

تنبع أهمية البرنامج الحالي من كونه يركز على تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال المعاقين عقلياً المندمجين مع أطفال عاديين، حيث يسهم محتوى البرنامج في تحسين مهارات التحدث والتواصل، وآداب السلوك، وتنمية العلاقات الاجتماعية، ومهارات احترام المعايير الاجتماعية - وبالتالي يشكل هذا البرنامج نموذجاً علمياً يمكن تدريب الأطفال المعاقين عقلياً عليه عن طريق الآباء والمعلمين، حيث أن المهتمين بهذا الميدان من آباء ومعلمين وأخصائيين في حاجة ماسة للبحوث الميدانية والأعمال العلاجية المبرمجة الخاصة بتربية وتدريب وتأهيل الأطفال المعاقين عقلياً - لكن هذه الجهود في حاجة إلى الاستناد إلى نتائج البرامج المنبثقة من البحوث والدراسات العلمية حتى تكون هادياً لها في تخطيطها لرعاية هذه الفئة من الأطفال.

التخطيط العام للبرنامج:

اشتملت عملية التخطيط العام لبرنامج تنمية المهارات الاجتماعية بنظام الدمج عدة خطوات - نوجزها فيما يلي:.

أولاً: تحديد الفئة التي وضع البرنامج من أجلها.

ثانياً: تحديد أهداف البرنامج.

ثالثاً: الإجراءات العملية لتنفيذ البرنامج - وتتضمن:

١. محتوى البرنامج.

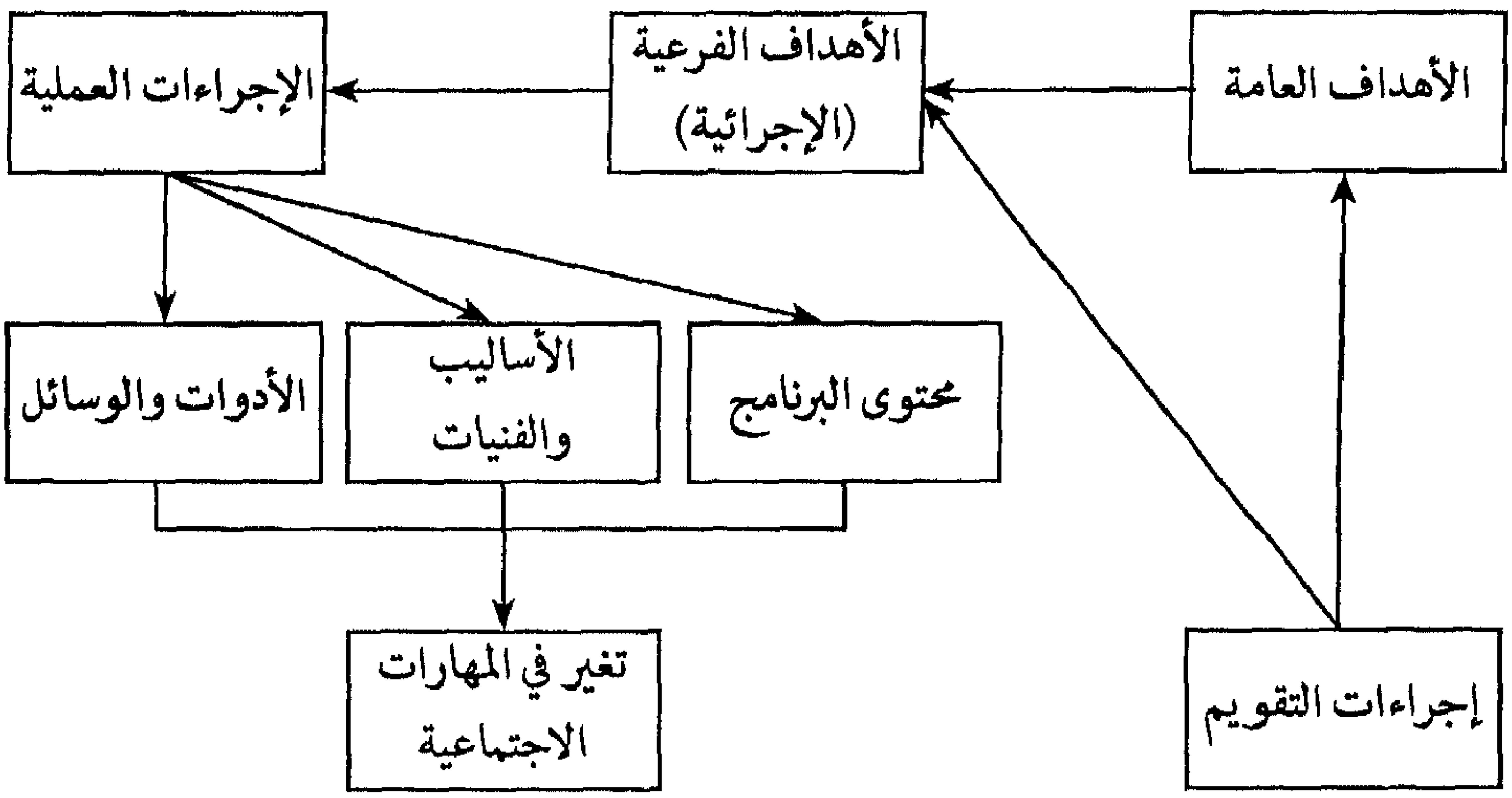
٢. الأساليب والفنيات المستخدمة.

٣. الأدوات والوسائل.

رابعاً: زمن البرنامج.

خامساً: إجراءات تقويم البرنامج.

وفيما يلي رسم تخطيطي يوضح تتابع خطوات البرنامج:



شكل (٤) تتابع خطوات برنامج تنمية المهارات الاجتماعية

أولاً: الفئة المستهدفة:

مجموعتان تجريبيتان من الأطفال ذوي الاعاقة العقلية:

- الأولى: مجموعة الدمج: مكونة من عشر أطفال من إحدى المدارس التي يوجد بها فصول ملحقة للأطفال المعاقين عقلياً، تتراوح أعمارهم بين (٩-١١) سنة، يتم دمجهم في البرنامج التدريبي مع عشر أطفال عاديين من نفس المستوى التعليمي «الصف الأول والثاني الابتدائي».

- المجموعة الثانية: مجموعة العزل: مكونة من عشر أطفال من معهد التربية الفكرية.

ثانياً: أهداف البرنامج:

الهدف العام:

يستهدف البرنامج الحالي تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى المعاقين هقلياً في نظامي الدمج والعزل.

الأهداف الاجرائية:

تحقيقاً للهدف العام للبرنامج فسوف يتناول البرنامج تنمية المهارات الاجتماعية التالية لدى الأطفال ذوي الاعاقة العقلية:

أ. مهارة التواصل:

ويقصد بها إعتماد الطفل على نفسه في التفاعل اللفظي مع أقرانه والمحيطين به، واستخدام: الاشارة، الايماءة، والتلاحم البصري، والنظر إلى الرفاق بإنتباه في التعبير عن حاجاته ومطالبه ورغباته.

ويندرج تحت هذه المهارات:

١. مهارة التعبير عن الذات. ٢. مهارة التساؤل.

٣. مهارة تقديم الاقتراحات.

ب. مهارات آداب السلوك:

ويقصد بها أن يلقي الطفل التحية على الآخرين عندما يلقاهم، الاستئذان قبل الدخول أو التحدث، الانصات إلى المتكلم، والاعتذار عند الخطأ، وإظهار الامتنان قولاً وفعلاً عند العطاء - ويندرج تحت هذه المهارات:

١. التحية. ٢. الشكر. ٣. الاعتذار. ٤. الاستئذان.

ج. مهارات العلاقات الاجتماعية:

ويقصد بها: أن يقوم الطفل المعاق عقلياً بالاتصال الشخصي بالآخرين وجهاً لوجه للتفاعل معهم في الأنشطة الاجتماعية - ويندرج تحتها:

١. مهارة التعاون والمشاركة: أن يقوم الطفل بمساعدة ومعاونة زملائه في بعض مواقف الحياة الاجتماعية والأنشطة الجماعية لانجاز عمل ما.

٢. المساعدة: المبادرة بمساعدة الأخرين عند الحاجة.

٣. مهارة تكوين الصداقات: إقامة علاقات دائمة يسودها الود والثقة المتبادلة.

٤. مهارة تبادل العطاء: أن يستفيد ويفيد بما هو مادي للآخرين.

د. مهارات احترام المعايير الاجتماعية:

أن يكون الطفل مدركاً للقواعد والتعليمات في بيئته وأداء ما يسند إليه من أعمال - وتتضمن:

١. المسئولية إزاء الأفعال والتصرفات.

٢. الحفاظ على ملكية الآخرين.

٣. المحافظة على النظام.

٤. احترام العادات والتقاليد والعرف.

هـ. مهارات السلوك التوكيدي:

١. التعبير عن المشاعر. ٢. التوكيد الايجابي للسلوك.

٢. الدفاع عن الحقوق.

ثالثاً الاجراءات العملية لتنفيذ البرنامج:

تم تحديد محتوى برنامج تنمية المهارات الاجتماعية في ضوء مجموعة من الاعتبارات:

١.الإطار النظري والبحوث والدراسات السابقة.

فلقد تمت الاستفادة من كل من: الإطار النظري والدراسات السابقة في تحديد المهارات الاجتماعية وأساليب تنميتها والفنيات المستخدمة في التدريب عليها.

٢.الاطلاع على برامج تنمية المهارات الاجتماعية ومنها:

أ- برنامج كرستن مايلز(١٩٨٨) لتنمية التواصل لدى الأطفال ذوي القدرات المحددة، حيث تتضمن:

- تدريب الطفل على تعلم كيف يطلب، كيف يعترض أو يرفض، التحية، إلقاء الأسئلة، كيفية الإجابة عن تساؤلات الآخرين.
- التفاعل مع الآخرين.
- تعليم التقليد.
- التدرب على مهارات استخدام الكلمات وفهمها.
- دفع الطفل للكلام من خلال أنشطة ونماذج للمحادثة.
- تدريب الطفل على الانتباه والإنصات.

ب. برنامج تنمية المهارات الاجتماعية إعداد الكفوري (١٩٩٢). والذي ارتكز على تدريب الأطفال المستهدفين على ثلاث مجموعات من المهارات الاجتماعية:

- مهارة التحدث: وتضمن: مهارة تقديم الاقتراحات، مهارة طرح التساؤلات، مهارة التعبير عن الذات.
- مهارات السلوك التوكيدي: وتتضمن قبول أو رفض مطالب الآخرين، التخلص من الشعور بالقلق إثناء التفاعل مع الآخرين، التعبير عن المشاعر والأحاسيس تجاه الآخرين بطريقة اجتماعية مناسبة.
- التمسك بالحقوق بدون قلق وبدون اعتداء على حقوق الآخرين.
- مهارات التحكم في الذات: وتتضمن: تعلم التحكم في الذات، تعلم حل المشكلات البينشخصية، التحكم في الغضب.

جـ. برنامج جستن، ريتشارد كروسن (١٩٩٤) لتنمية الكفاءة الشخصية الاجتماعية من خلال تدريبات مباشرة على:

- سلوك الأمان في البيئة ومراعاة آداب المرور.

- تنمية مهارات الاستجابة للتحذيرات والمتنبهات.
- تنمية الاهتمام بالمظهر العام.
- التدريب على استخدام أدوات النظافة الشخصية.
- تنمية المهارات الصحية والعناية بالنفس.
- التدريب على مهارات تناسق حركة اليد والعين.
- معرفة الأطعمة المختلفة ومصادرها.
- تشجيع الاهتمام باللوائح والإذعان لها.
- التدريب على التمييز بين الأحداث السارة والأحداث غير السارة.
- الربط بين الأنفعال والكلمة الدالة عليه.
- تنمية مهارات التعاون في المواقف الاجتماعية.
- تدعيم السلوك الاجتماعي المرغوب والشكر والاعتذار.
- التعرف على أهمية الأعمال المختلفة في المجتمع.

د .برنامج تنمية المهارات الاجتماعية إعداد رفاعي (١٩٩٧) وقد استهدف مساعدة الأطفال المعاقين عقلياً على تنمية ثمان مهارات اجتماعية وهي:

١. مهارة التواصل.

٢. مهارة المسؤولية الاجتماعية.

٣.مهارة التعاون والمشاركة.

٤.مهارة الصداقة.

٥. مهارة العلاقات الاجتماعية.

٦.مهارة وقت الفراغ.

٧.مهارة النشاط والبيئة والعمل.

٨.مهارة الحياة اليومية.

٣.المحتوى المبدئي للبرنامج والأسس التي بني عليها:

في ضوء ما سبق تم إعداد محتوى البرنامج في صورته المبدئية، وقد تضمن ٢٠ جلسة، ١٥ نشاطاً مصاحباً.

أولاً: جلسات تنمية المهارات الاجتماعية المستهدفة.

اشتملت جلسات البرنامج على أنشطة تعليمية لتنمية المهارات الاجتماعية المستهدفة، وقد روعي في اختيار جميع جلسات البرنامج أن يتوافر فيها مجموعة من الأسس حتى تحقق فاعلياته في تنمية المهارات الاجتماعية وهي:

١. أن تركز جميع أنشطة الجلسات على مهارات اجتماعية ترتبط بكفاءة الطفل الشخصية والاجتماعية وتنمي قدراته على التعامل باستقلالية في المجتمع.

٢. أن تناسب أنشطة البرنامج مستوى فهم ومدركات الأطفال المعاقين عقلياً، وترتبط بقدر معقول بالخبرات المباشرة للطفل، وتتلاءم مع الأحداث اليومية وذلك باستخدام مواقف فعلية في التفاعل الاجتماعي في المنزل، والمدرسة، والتعامل مع الأقران، وأن تشمل أدء الأدوار الاجتماعية فعلية مع الأكبر سناً، والأصغر سناً، ومع القرين من نفس الجنس ومع الجنس الآخر وترتبط بعلاقات مع أفراد الأسرة والمجتمع وذلك لأحداث تفاعل مشابه للتفاعل الذي يحدث في الواقع.

٣. أن تسمح أنشطة البرنامج للأطفال بالحديث والتفاعل الجماعي في التعبير عن الذات، وأن يشارك جميع الأطفال في كل تفاعل مشابه للتفاعل الذي يحدث في الواقع.

٤. أن تسمح أنشطة البرنامج للأطفال بالحديث والتفاعل الجماعي في التعبير عن الذات، وأن يشارك جميع الأطفال في كل نشاط بمجهود خاص للتعبير أو التعليق اللفظي، أو أداء دور، أو ممارسة فعل وذلك لزيادة فهمه للمواقف وتنمية مهاراته الاجتماعية المرتبطة بالموقف.

٥. أن تركز أنشطة البرنامج على السلوكيات التي سوف تدعم في البيئة الطبيعية، (للأباء، المعلمين، الأقران) مما يؤدي إلى تثبيت تلك الاستجابات في مخزون الطفل (من المهارات).

٦. تعليم الاستجابات المتعددة: بمعنى أن تتضمن التدريب على استجابات متعددة لكل موقف

يرتبط بالمهارة المستهدفة من خلالها (النمذجة، لعب الدور، ممارسة البروفات السلوكية)، حتى يصبح الطفل أكثر قدرة على مواجهة المواقف المماثلة في مختلفة الظروف.

٧. تدعيم الأداء خارج مواقف التدريب: فبعد تعلم المهارة يطلب من الأطفال أداءها خارج جلسات البرنامج، ثم السؤال عن النجاح أو المشاكل التي صادفتهم في تطبيق المهارة خارج الموقف التدريبي.

٨. أن يراعى في أنشطة البرنامج تدريب القدرة على التعميم مما يدعم التطبيقات الجديدة المناسبة ويدرب الأطفال على اكتشاف استجابات بديلة تجعلهم أكثر قابلة في بيئتهم الاجتماعية الخارجية.

٩. أن تتدرج أنشطة البرنامج من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المركب، حتى يتمكن الأطفال المعاقين عقلياً من استيعابها بسهولة.

١٠. أن يعتمد تنفيذ النشاط على التكرار: بمعنى أن يكرر الأطفال المواقف، ويتم ربطها بما سبقها من مواقف.

١١. أن يتناسب أداء النشاط مع المدى الزمني الذي يطبق فيه.

ثانياً: الأنشطة المصاحبة:

ضمن أنشطة جلسات البرنامج تم استخدام أنشطة مصاحبة هادفة ترتبط بتنمية المهارات الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي منها:

أ. القصة:

حيث اشتمل البرنامج مرتبطاً بجلساته القيام بسرد بعض القصص التي تتناسب مع الأطفال بهدف أكسابهم مهارات اجتماعية، وتمت مراعاة أن تكون القصة ذات هدف مناسب للمهارة المستهدفة، وبعد سرد القصة تم توجيه بعض الأسئلة التي يتم مناقشتها بطريقة جماعية مع أطفال المجموعتين التجريبيتين، والتي تساعدهم على نقد تصرفات الآخرين من أبطال القصة، وإكسابهم السلوك المرغوب فيه والتصرفات المقبولة كما تساعدهم على تنمية القدرة على حل المشكلات التي تصادفهم.

وبذلك فإن القصة تهدف إلى:

- ☐ مساعدة الأطفال على فهم المهارة الاجتماعية المستهدفة والحكم على سلوك الآخرين (السلوك الايجابي، والسلوك السلبي)

□ تدريب الأطفال على التحدث والتعبير والنقد السليم.

□ تدريب الأطفال على الإنصات.

□ تدريب الأطفال على التخلص من المشاعر التي تعوق أدائهم الاجتماعي كالخوف، أو الخجل، أو التردد.

ب. الأنشطة الرياضية واللعب:

فقد تضمت بعض الجلسات أنشطة رياضية وألعاب مصاحبة منها لعبة التليفون، لعبة الكراسي الموسيقية شد الحبل، كرة القدم، كرة السلة، وهي أنشطة جماعية تم بعضها في الفصل، والبعض الآخر في فناء المدرسة بهدف خلق علاقات طيبة بين المتدربين وتنمية التفاعل الاجتماعي الإيجابي، وإكسابهم الثقة بالنفس والتقييم الاجتماعي.

جـ. الأنشطة الفنية:

وتتضمن أنشطة غير كتابية مثل التلوين، والتعبير عن السرور والغضب، إلى الرسم الحر. وهذا النشاط الفني مفيد في تنمية المهارات الاجتماعية لعدة أسباب:

□ أنه يساعد على الاندماج بين الأطفال في المجموعة التجريبية ومساعدة بعضهم بعضاً.

□ يساعد الأطفال على التعبير عن مشاعرهم وأفكارهم من خلال التعبير بالرسم والتلوين.

□ يتيح فرص للنجاح وتحقيق الذات، ولذا: روعي تشجيع أداء كل طفل على حده دون مقارنة رسم طفل بآخر.

د.الموسيقى والغناء:

فالموسيقى والغناء وسيلة هامة من وسائل التعبير تساعد على إزالة التوتر النفسي عن الطفل وتمنحه هدوء النفس وراضها، كما أن الأغاني تقوي العلاقة بين الأطفال وبعضهم والتفاعل الاجتماعي بينهم، إلى جانب أنها تدربهم على الإصغاء للكلمات..ولقد تدرجت الأنشطة المستخدمة في البرنامج الحالي من: أغاني أطفال، إلى أغاني للكبار، إلى أغاني هادفة كأغنية إشارات المرور.

هـ. الرحلة:

تستهدف الرحلة تعريف الأطفال من المجموعتين التجريبيتين على معالم جديدة خارج

اسوار المدرسة، ويساعدهم على التفاعل الاجتماعي مع بعضهم البعض بعيداً عن حواجز حجرة المدرسة مما يساعد على اندماج بعضهم البعض...لذا: كان ضمن أنشطة البرنامج تنظيم رحلتين:

- ◻ الأول: لأطفال المجموعة التجريبية الأولى: إلى حديقة الطفل بمدينة بلبيس.
- ◻ والثانية: لأطفال المجموعة التجريبية الثانية: إلى حديقة الحيوان بمدينة الزقازيق. وقد روعي اثناء الرحلة:
  - تأمين وسيلة موصلات مناسبة، مع توفير عنصر الأمان للأطفال.
  - وجود مشرفة من المدرسة مع الباحثة لمتابعة الأطفال واصطحابهم ذهابا وإيابا.
  - لفت نظر الأطفال إلى الأماكن التي يتم زيارتها وإمدادهم بخبرات جديدة، والتعرف على البيئة من حولهم لإمدادهم بمعلومات حولها وترك حرية اللعب الجماعي المنطلق.

و. نشاط زراعي:

بالإضافة إلى الأنشطة السابقة فقد تضمن البرنامج نشاطاً من نوع آخر هو تنظيف حديقة المدرسة لإكساب الأطفال مهارات الاعتماد على النفس والعمل الاستقلالي والتفاعل مع بعضهم البعض، إلى جانب الاهتمام بمساعدة الآخرين، وتقدير جهود الذين يعملون في المهن المختلفة.

٤.العرض على المحكمين:

بعد أن تم تصميم محتوى برنامج تنمية المهارات الاجتماعية في صورته المبدئية ثم عرضه على مجموعة من أساتذة الصحة النفسية والتربية الخاصة لأخذ آرائهم حول:

- ◻ خطوات البرنامج التي تم تحديدها.
- ◻ مدى مناسبة كل أنشطة الجلسات للطفل المعاق عقلياً.
- ◻ مدى مناسبة إجراءات كل جلسة لأهدافها.

وقد تمت مراجعة جلسات البرنامج وأنشطته المصاحبة تبعاً لآراء المحكمين.

٥. الدراسة الاستطلاعية:

تم إجراء دراسة استطلاعية لبرنامج تنمية المهارات الاجتماعية المستخدمة على عدد (٣)

أطفال من المعاقين عقلياً في عمر ٩-١٢ سنة بمستوى ذكاء(٥٠- ٧٠) من معهد التربية الفكرية بالزقازيق، وفي ضوئها تم التعرف على:

أ. تحديد الطريقة المستخدمة لتنفيذ جلسات وأنشطة البرنامج والأدوات اللازمة لكل منها. وقد وجد أن من الضروري مراعاة اتباع الألفاظ البسيطة والعامية في الحديث مع الأطفال المعاقين عقلياً خاصة أن معظم هؤلاء الأطفال من مستوى ثقافي اجتماعي منخفض.

ب. المدة المناسبة لكل جلسة: حيث وجد أن كل جلسة تستغرق٤٥ دقيقة في المتوسط حتى يتمكن الأطفال من فهم المهارة الاجتماعية المستهدفة وأداءها، وحتى يمكن تكرار إجراءات الجلسة عدة مرات خلال الفترة المحددة.

ج. تحديد الفنيات المستخدمة: وقد وجد أن فنيات العلاج السلوكي لها قيمتها في تنمية المهارات الاجتماعية ومنها: التعزيز، النمذجة، لعب الدور، السلوك التوكيدي، التكرار، التشكيل، التغذية الراجعة..إلخ ولذلك وضعت في الاعتبار كفنيات أساسية عند تنفيذ البرنامج.

الأساليب والفنيات:

يعتبر مجال تنمية المهارات الاجتماعية المجالات التي تستخدم فيها طرق وفنيات العلاج السلوكي بشكل أساسي وفعال وأهم الفنيات التي اعتمدت في تنفيذ البرنامج ما يلي:

١.النمذجة. ٢.لعب الدور. ٣.التعزيز الايجابي.

٤.التكرار والممارسة. ٥.التشكيل.

٦.التغذية الراجعة. ٧.التدريب على السلوك التوكيدي.

الأدوات والوسائل المستخدمة:

استخدم في البرنامج أدوات متعددة، للتدريب على المهارات الاجتماعية تختلف باختلاف المهارة، والنشاط المستخدم، ومن هذه الأدوات..ما يلي:

١. بطاقة بلاستيكية: تحمل الاسم والصورة.

٢. أدوات زينة: بالونات، لوحات حائط، أوراق زينة، صور.

٣. دورق: أكواب، صينية تقديم، سكاكين بلاستيكية، قطاعة بيض، أطباق.

٤. أدوات زراعية: فاس، غلق، خرطوم مياه، أكياس قمامة.

٥. أدوات رسم: لوحات تلوين، لوحات رسم بيضاء، ألوان خشبية وشمعية وفلومستر، مساطر..إلخ.

٦. كرات، كراسي.

٧. قصص مصورة، شرائط مسجلة للأغاني والموسيقى، جهاز تسجيل، جهاز فيديو وتليفزيون.

٨. إشارة المرور (أحمر، أصفر، أخضر).

رابعاً: زمن البرنامج:

تستغرق مدة تطبيق البرنامج ثمان أسابيع بمعدل ثلاث جلسات في الأسبوع لكل مجموعة مدة كل جلسة ٤٥ دقيقة (أي ٢٤ جلسة لكل مجموعة من المجموعتين التجريبيتين).

ولقد تم تطبيق البرنامج على المجموعتين على النحو التالي:

- المجموعة التجريبية الأولى (مجموعة الدمج): أيام السبت، الاثنين، الأربعاء..من كل أسبوع.
- المجموعة التجريبية الثانية (مجموعة العزل): أيام، الثلاثاء، الخميس ..من كل أسبوع.

خامساً: إجراءات تقويم البرنامج:

يتم تقويم البرنامج بمدى تأثيره في تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال المعاقين عقلياً في المجموعتين التجريبيتين من خلال القياس القبلي /البعدي والمقارنة بين المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة باستخدام مقياس المهارات الاجتماعية (صورة الأم، صورة المعلمة)، كما تم تقويم مدى استمرار فعالية البرنامج بمتابعة المهارات الاجتماعية وقياسها بعد مرور شهرين من انتهاء البرنامج وتوقف إجراءاته.

جلسات البرنامج

الجلسة الأولى: جلسة تمهيدية

الهدف: تعريف الأطفال العاديين بالهدف من البرنامج

الإجراءات:

- بعد اختيار مجموعة الأطفال العاديين الذين سوف يتم إدخالهم في المجموعة التجريبية الأولى (مجموعة الدمج بين العاديين والمعاقين عقلياً)، تقوم الباحثة بمقابلة هؤلاء الأطفال في جلسة تمهيدية لتعريفهم بالأطفال المعاقين - خاصة ذوي الإعاقة العقلية - وأن هؤلاء الأطفال لا يختلفون عنهم في شيء إلا في مقدار ذكائهم وقدراتهم، مع شرح بعض خصائص هذه الفئة من الإعاقة.
- تقوم الباحثة بتعريف الأطفال العاديين بالبرنامج المستخدم وأهدافه، وأن البرنامج سوف يشتمل على مجموعة من زملائهم بالمدرسة ذوي الإعاقة العقلية، وأن ذلك سوف يعود بالنفع على الجميع (حيث سيكسر حاجز التفاعل بينهم وبين زملائهم، ويساعد كل من العاديين والمعاقين في التفاعل مع بعضهم البعض). كما تنبه إلى أن هناك هدايا للذين يلتزمون في إجراءات البرنامج.
- فتح باب المناقشة والحوار والتساؤل حول الإعاقة العقلية، وخصائص المعاقين عقلياً، وحول البرنامج، وأهدافه، واجراءاته.

الجلسة الثانية:

الهدف: التعارف بين الباحثة والأطفال، والتعارف بين الأطفال بعضهم البعض كوسيلة من وسائل التعبير عن الذات.

الإجراءات:

- تبدأ الجلسة بالتعارف: حيث تبدأ الباحثة بتعريف نفسها - ثم تطلب ذكر اسمه، واسم فصله، واسم مدرسته.

- ثم تقوم بشرح الهدف من البرنامج وأهميته لهم - وتذكر أن كل إنسان محتاج إلى أن يتدرب على المهارات الاجتماعية، وأنهم يجب أن يتعاونوا وينتظموا في الحضور وعدم التغيب لأن ذلك سيجعلهم يتعلمون الكثير من المهارات التي تفيدهم في حياتهم وتجعلهم يعتمدون على أنفسهم.
- كما تذكر الباحثة لأطفال العينة أن مَنْ يتميز منهم ويلتزم يأخذ مكافأة، ومَنْ يتبع التعليمات بطريقة سليمة وصحيحة سيكافأ أيضاً، وأن كل جلسة ستختلف عن سابقتها ولاحقتها.

الجلسة الثالثة:

الهدف: تنمية مهارة التعبير عن الذات. ويقصد بها: يذكر كل طفل اسمه، وعمره، وعنوانه، وعمل الأب.

الأدوات: كارت من الكرتون عله صورة للطفل ومرسوم عليه صورة منزل، وعلى المنزل رقم واسم الشارع، ويكون لكل تلميذ كارت خاص به.

الفنيات المستخدمة: التدريب على السلوك التوكيدي، النمذجة، لعب الدور، التدعيم.

الإجراءات:

- تقدم الباحثة مهارة التعبير عن الذات موضحة للأطفال أن «الإخبار عن الذات» طريقة جيدة لمساعدة الآخرين على معرفة الكثير عنا، ويجعل المحادثة من الآخرين تتم على أفضل وجه.
- تقدم الباحثة نموذجاً عملياً أمام الأطفال، مع إثارة انتباههم ولفت نظرهم لمتابعتها بإهتمام أثناء ذكر الإسم والعنوان، وحثهم على المساعدة والمشاركة.
- يقوم كل طفل - بمساعدة الباحثة - بالإخبار عن نفسه، فيقف كل طفل يقول: إسمي: ....، عمري: ....، وأنا تلميذ بمدرسة: ....، أسكن في: ....، بابا يعمل ....، عدد إخوتي: ....
- تشجع الباحثة الأطفال على أن يأتوا بقائمة بمختلف الأشياء التي يستطيعون أن يخبروا بها عن أنفسهم لمساعدة الآخرين على معرفتهم جيداً. وبذلك يتم اختزال الحساسية

النفسية الزائدة بين الأطفال (خاصة العاديين في مجموعة الدمج)، وتعويد الأطفال أن يتعرفوا على بعضهم البعض، والحديث عن أنفسهم بطريقة جيدة.

- تكرر المهارة، ويأخذ الأطفال الأدوار في إخبار كل طفل عن نفسه، وأن يتحدث كل طفل بطلاقة أمام زملائه دون تردد.
- يدعم كل طفل عن أدائة: بالتصفيق، أو التدعيم المادي "حلوي".

نشاط مصاحب:

- قصة تدور حول التعارف وفائدته.
- تمثيل أدوار القصة.

الجلسة الرابعة:

الهدف: تنمية مهارة التساؤل من خلال سؤال الآخرين عن أنفسهم والتدريب على التعبير عن الذات من خلال التعارف.

الأدوات: (موقف فعلي) الأطفال أنفسهم وجهاً لوجه.

الفنيات المستخدمة: التدريب على السلوك التوكيدي، النمذجة، التكرار، التدعيم.

الاجراءات:

- تقوم الباحثة بالتدريب على مهارة التساؤل بقولها: في المرة الماضية كان كل واحد فينا يخبر عن نفسه حتى يعرفه الآخرون ... الشيء الجديد الذي سيجعل المحادثة بيننا تتم بصورة جميلة هو سؤال الآخرين عن أنفسهم فهذا يعرفنا الكثير عنهم، ونصبح أصدقاء.
- تطلب الباحثة أن يقف طفلان متقابلان: يقول أحدهما للآخر:

أنا إسمي .... وأنت إسمك أيه؟

أنا عمري .... وعمرك أنت كام؟

أنا ساكن في .... وأنت ساكن فين؟

بابا بيشتغل .... وأنت باباك بيشتغل أيه؟

- تشجع الباحثة الأطفال على التدريب على مهارة السؤال عن الآخرين في مواقف طبيعية مع أقرانهم، وتحثهم على المبادأة بالحديث، واستخدام تعبيرات الوجه والابتسام مع أقرانهم، كما تحث الأطفال على وضوح الصوت عند الحديث، والاعتدال في الوقفة.
- تقوم الباحثة بحث كل طفل على التلاحم البصري أثناء الأداء بالنظر إلى زميله، والتلاحم الجسدي بالسلام والمصافحة باليد أو الربت على الكتف .... وما إلى ذلك.
- يتم تبادل الأدوار بين كل طفلين لكسر الحواجز النفسية بين المتحدثين.

نشاط مصاحب (١) (لعبة التليفون):

- تدور محادثة تليفونية بين طفلين على النحو التالي:

مَنْ المتحدث؟ .... كيف الحال؟ ....

هل تلعب معنا؟ .... هل منزلكم بعيد عن الملعب؟............

هل أباك يرفض اللعب؟ .... هل تأتي بسيارة؟ ....

- يتم تدعيم أداء الأطفال، وإذا فشلوا في الأداء يكرر الحوار مرة أخرى.

نشاط مصاحب (٢):

- أغاني وموسيقى.
- ترديد جماعي
- تصفيق.

الجلسة الخامسة:

الهدف: تنمية مهارة تقديم الاقتراحات عند الأطفال، وبث الثقة في النفس، وإدراك قيمة العمل الجماعي، ، والتدريب على المشاركة في اتخاذ قرارات في الأمور التي تخصهم.

الأدوات: بالونات - ورق زينة - لوحات حائط

الفنيات المستخدمة: التدريب على الارتجال في الحديث، والتواصل الفعال، التشكيل، التدعيم.

الاجراءات:

- تقدم الباحثة مهارة إعطاء الاقتراحات فتشير إلى أن تبادل المقترحات بين أفراد أي مجموعة عند عمل أي شيء تساعدهم على تبادل الأفكار وتجعل العمل أفضل ويخرج بشكل أفضل وأجمل.

  مثل: مشروع تزيين الفصل - تنظيف فناء المدرسة - عمل لوحة ..... إلخ.

- اليوم عندنا مشروع «تزيين الفصل»: أريد أن أسمع مقترحاتكم كيف نزين الفصل ونجعله أحسن الفصول.

  وتسأل الباحثة الأطفال: ماذا نحتاج لتزيين الفصل؟

  فيقول طفل: نحتاج ورق ملون.

  ويقول آخر: نحتاج لوحات.

  ويقول ثالث: نحتاج بالونات.

  ويقول رابع: نعدل نظام الترابيزات والكراسي... إلخ.

- وتستمر الباحثة مع الأطفال في جلب أكبر عدد من المقترحات.
- تخرج الباحثة الأدوات التي أشار إليها الأطفال في مقترحاتهم (تكون الباحثة قد أعدتها وأحضرتها مسبقاً).
- تطلب الباحثة من الجميع التعاون والمساعدة، وهي (مهارة من مهارات البرنامج) في تزيين الفصل (وتساعدهم الباحثة).
- تشجع الجميع على العمل الجماعي.
- تدعم الأداء لفظياً ومادياً.

نشاط مصاحب: (مشروع القيام برحلة):

تجلس الباحثة مع الأطفال وتطرح عليهم مشروع القيام برحلة، وتترك لهم اختيار المكان، وتطلب منهم أن يقترحوا عليهم أماكن يريدون الذهاب إليها، وتترك لهم الاقتراح بنوعية الألعاب التي سوف سلعبونها في الرحلة والمأكولات .....إلخ.

وفي نهاية تقديم الاقتراحات تَعِد الباحثة الأطفال بأنهم سوف يذهبون إلى المكان الذي تم اختياره (الملاهي) مثلاً.

الجلسة السادسة: رحلة

الهدف: تنمية التفاعل الاجتماعي بين أطفال المجموعة التجريبية

الفنيات المستخدمة: الخروج في رحلة جماعية - حيث تم:

- اصطحاب أطفال المجموعة التجريبية الأولى (مجموعة الدمج) إلى حديقة الطفل ببلبيس.
- اصطحاب أطفال المجموعة التجريبية الثانية (مجموعة العزل) إلى حديقة الحيوان بالزقازيق.

خلال الرحلة كانت الباحثة تشجع الأطفال على التعاون فيما بينهم، وأن يؤدي كل منهم دور معين، والاشتراك في أعمال جماعية تساعد على تعلمهم العمل الجناعي، والتدريب على المشاركة في اتخاذ قرارات في الأمور التي تخصهم.....إلخ.

الجلسة السابعة:

الهدف: تنمية مهارة أداء التحية، وتعويد الأطفال على أداء سلوك يومي من الواجب التعود عليه يومياً من خلال الممارسة الفعلية.

الأدوات: (موقف فعلي)

الفنيات المستخدمة: النمذجة، لعب الدور، التكرار، التغذية الراجعة، التدعيم.

الإجراءات:

- في البداية تقوم الباحثة بتعريف الأطفال بالسلوك المستهدف (التحية) وأهميتها في توطيد العلاقة بين الناس.
- تقوم الباحثة بتقديم نموذج للسلوك المستهدف بأن تخرج خارج الفصل، ثم تدخل، وتلفت نظر الأطفال إلى إلقاء السلام عليهم عند الدخول.

- تدرب الباحثة الأطفال من خلال لعب الدور على أداء أدوار تمثيلية يقوم الأطفال بتمثيلها مع الباحثة:

- في المنزل. - في الفصل. - مع أصدقاء. - في عيادة طبيب.

- تدريب الأطفال على كلمات التحية في الأوقات المختلفة:

- عند الإستيقاظ - ماذا نقول؟ (صباح الخير).

- عند النوم - ماذا نقول؟ (تصبح على خير).

- عند الدخول - ماذا نقول؟ (السلام عليكم).

- عند الخروج - ماذا نقول؟ (السلام عليكم).

- عند حضور ضيوف - ماذا نقول؟ (أهلاً وسهلاً).

- يتم التدريب مع التأكيد على التلاحم البصري والابتسام أثناء التحية.

- تطلب الباحثة من الأطفال أداء الأدوار - ثم تدعم أداء كل طفل.

نشاط مصاحب:

نشاط رياضي داخل مبنى المدرسة يتضمن: شد الحبل، الجري - وتدعيم الأداء.

الجلسة الثامنة:

الهدف: تطبيق آداب التعامل مع الآخرين، شكر مَنْ يقدم له خدمة أو هدية.

الأدوات:

- دورق يحتوي على مشروب أو عصير.
- أكواب بعدد أطفال المجموعة.
- حلوى أو بسكويت.

الفنيات المستخدمة: النمذجة، التكرار، التغذية الراجعة، التدعيم.

الاجراءات:

- تشرح الباحثة لأطفال المجموعة أهمية التدريب على استخدام الكلمات المناسبة في المواقف الاجتماعية المختلفة، وتربط ذلك بكلمات التحية التي تم التدريب عليها في الجلسة السابقة.
- تبين الباحثة أنه في هذا اليوم سيتم التدريب على استخدام على استخدام كلمة "شكراً لك"، وتشرح للأطفال أهمية كلمة الشكر في حالة ما إذا قدم لنا شخص مشروباً أو طعاماً أو هدية - وكذلك نقول شكراً عند الانتهاء من تناول المشروب أو الطعام.
- تضع الباحثة أمام كل طفل كوباً فارغاً ثم تسكب في كل كوب مقدار من المشروب أو العصير - على أن يتبع ذلك كلمة شكر من الطفل إلى الباحثة أو للزميل الذي قدم له المشروب.
- كذلك توزع الباحثة عليهم قطعاً من الحلوى أو البسكويت وتحثهم على إلقاء كلمة الشكر.
- تكرر العملية حتى يتعلم الطفل كلمة «أشكرك» تلقائياً.
- في جميع الحالات تؤكد الباحثة على الأطفال ضرورة التلاحم البصري، والابتسام عند نطق كلمة الشكر - زتدعم الاستجابة.

نشاط مصاحب:

- قصة حول كلمات التحية.
- مناقشة حول كلمات التحية.
- تمثيل أدوار القصة.

الجلسة التاسعة:

الهدف: تنمية مهارة الاستئذان مثل:

- الاستئذان عند الدخول.
- الاستئذان قبل استخدام أدوات الغير وما إلى ذلك.

الأدوات: (موقف فعلي).

الفنيات المستخدمة: التكرار، لعب الدور، التدعيم.

الاجراءات:

- تقوم الباحثة بمناقشة موضوع الاستئذان مع الأطفال وبيان أهميته في سلوكنا وفي احترام الآخرين لنا.
- تعرض الباحثة عدة مواقف لابد فيها من الاستئذان: على سبيل المثال:

- إذا أردت الوقوف في الفصل أو الذهاب إلى الحمام: (أرفع يدي وأستأذن من المعلمة) - ماذا أقول؟

- حضرت إلى الفصل والمعلمة موجودة وأريد الدخول - ماذا أقول؟

- بابا يجلس مع ضيوف في الحجرة وأريد أن أدخل - ماذا أفعل، وماذا أقول؟

- أخي أو زميلي يلعب بلعبة، وأريد أن أشاركه أو أقترح عليها - ماذا أفعل؟ وماذا أقول؟

- تأخذ الباحثة الردود من الأطفال، وتطلب من الأطفال الاتيان بمواقف مماثلة للإستئذان.
- تستخدم اللعب التمثيلي للمواقف السابقة، وتطلب من كل طفل القيام بدور يستخدم فيه كلمات الاستئذان.
- ويدعم الأداء.

نشاط مصاحب:

يعرض على الأطفال فيلم كرتون

الجلسة العاشرة

الهدف: تنمية مهارة الاعتذار بكلمة الأسف عند الخطأ، ومراعاة آداب السلوك.

الأدوات: (موقف فعلي).

الفنيات المستخدمة: النمذجة، لعب الدور، التدعيم.

الإجراءات:

- تقوم الباحثة بعرض موقف تمثيلي على الأطفال دون أن تسبق لهم التمهيد لهذه المهارة - فتدخل الباحثة إلى الفصل على الأطفال، وتكون متفقة مع أحد الأطفال أن يدخل عليها الفصل دون الاستئذان، فيكون رد الباحثة عليه أن تخرجه من حجرة الدراسة.
- تقوم الباحثة بسؤال الأطفال ما هو الخطأ الذي وقع فيه زميلكم؟
- تقوم الباحثة بالتعريف بالخطأ الذي وقع فيه، وتقول له: إنك أخطأت في الدخول دون استئذان.
- تقوم الباحثة بربط هذه المهارة بالمهارة السابقة لها وهي الاستئذان.
- لا تكتفي الباحثة إلا بأن يكون رد الطفل على هذا الخطأ بأن يقول لها: «أعتذر - وأنا آسف».
- تقوم الباحثة يسؤال الأطفال عن آرائهم في مواقف مختلفة:

- إذا تسببت في وقوع زميل لك - ماذا تقول له؟ (أنا آسف).

- إذا استخدمت لعبة الغير بدون أن تعرف، وجاء صاحبها وأخذها منك - ماذا تقول له؟ (أنا آسف).

- إذا أغضبت ماما من تصرف (ما): ماذا تفعل أو تقول؟ أعتذر (أنا آسف).

- إذا أغضب منك المعلم أو المعلمة لعدم المذاكرة - ماذا تفعل أو تقول؟ أعتذر (أنا آسف).

- تقوم الباحثة بعد ذلك بسؤال الأطفال عن مواقف أخرى، والقيام بتمثيلها مع تقديم التدعيم عن كل أداء صحيح.

نشاط مصاحب

- قصة حول آداب السلوك.
- مناقشة أدوار أبطال القصة.
- تمثيل الأدوار.

الجلسة الحادية عشرة

الهدف: تنمية مهارة التعاون والاستقلال، وأن يعمل كل طفل بتعاون في مجموعة لتنمية التفاعل الاجتماعي بين الأطفال وانحسار تمركزهم حول ذواتهم، واكسابهم مفهوم الدور - وذلك من من خلال مشاركة الطفل لزملائه في نشاط معين (تجهيز وجبة) حتى يتم انجاز الأعمال المستدة إليهم.

الأدوات: خبز - بيض مسلوق - جبن - سكاكين بلاستيك قطاعة بيض - أطباق (صحون).... إلخ.

الفنيات المستخدمة: التشكيل - لعب الدور - التدعيم - التغذية الراجعة.

الاجراءات:

- تقوم الباحثة بالتدريب على مهارة المشاركة والتعاون: بقولها: تذكرون كيف قمنا بتزيين الفصل .. إننا تعاونا مع بعضنا في عمل مقترحات، وشاركنا بأفكارنا لتزيين الفصل، وقمنا بتقسيم العمل - ورأينا أن فصلنا أصبح جميل بفضل تعاوننا مع بعضنا.
- اليوم: نريد أن نتعاون مع بعض ونجهز وجبة غذائية سهلة ونتعلم كيف نعتمد على أنفسنا في إعداد طعام.
- هانجهز وجبة بسيطة (سندوتشات).
- تطلب الباحثة مت الأطفال إعداد المكان وجعل الطاولات (الترابيزات) متجاورة.
- تقوم الباحثة بإخراج الطلبات اللازمة لعمل السندويتشات:

خبز - علبة جبن - برطمان مربى - بيض مسلوق - طماطم - سكاكين بلاستيك - قطاعة بيض - أطباق بعدد الأطفال - أكواب للمياه - فوط.

- تقوم الباحثة بمساعدة الأطفال على تقسيم العمل:
  - طفل يقوم بتقطيع الخبز وفتحه.
  - طفل آخر يقوم بفتح علبة الجبن وبرطمان المربى.
  - طفل ثالث يقوم بتقطيع الطماطم.

- طفل رابع يقوم بحشو السندويتشات.

- طفل خامس يقوم بوضع السندويتشات من كل نوع في طبق (صحن).

- تدعم الباحثة أداء كل طفل لفظياً.

- بعد الانتهاء تطلب من كل طفل أن يأخذ طعامه و يأخذ مكانه على الطاولة.
- تعطي الباحثة للأطفال تعليمات بقضم قطعة مناسبة، ومضغ الطعام جيداً.
- بعد الانتهاء من تناول الطعام تطلب الباحثة من الأطفال تنظيف المكان وترتيبه (وتدعم الأداء لفظياً).
- في النهاية تذكر الباحثة أهمية المشاركة في العمل في كل مواقف الحياة، وأن تعاوننا مع بعضنا البعض له قيمة كبيرة و يسهل أداء العمل.

نشاط مصاحب:

غناء جماعي.

الجلسة الثانية عشرة

الهدف: تنمية مهارة مساعدة الآخرين وتعويد الأطفال المعاقين عقلياً على تقديم المساعدة للآخرين كأن:

- يؤيؤدي الطفل خدمة لمن يطلبها منه.
- يبادر بمساعدة الغير.

الأدوات: مواقف فعلية - صور - أدوات زراعية.

الفنيات المستخدمة: لعب الدور - النمذجة - التدعيم

الإجراءات:

- تبدأ الباحثة بتعريف الأطفال بمفهوم المساعدة بأن يضع كل طفل في إعتباره مهمة مساعدة الآخرين بإختياره.

- تناقش مع الأطفال مواقف يتم فيها تقديم المساعدة من خلال عرض مجموعة من الصور مثل:
  - مساعدة عجوز لعبور الطريق.
  - مساعدة فقير يحتاج للنقود.
  - مساعدة طفل سقطت كتبه.
- تمثيل الأدوار.
- تدرب الباحثة الأطفال على موقف مساعدة فعلي بتكوين جماعة منهم « أصدقاء حديقة المدرسة» في إطار النشاط الزراعي، الهدف منها: مساعدة عامل الحديقة، يتم تكليفهم بمهام مثل:
  - الاهتمام بالحديقة.
  - تنظيف أحواض الزرع من الحشائش.
  - إلتقاط الأوراق المتساقطة.
  - غسل الأشجار الصغيرة.
- يبدأ العمل بإحضار العامل المختص الأدوات اللازمة لأداء هذه المهام مثل: خرطوم المياه، الفأس، الغلق، أكياس قمامة ....إلخ.
- تلاحظ الباحثة أداء الأطفال، وتشجعهم للقيام بهذه المهام التي تستهدف المساعدة (مساعدة الغير) - ثم تدعم الأداء.
- وأخيراً: توضح للأطفال قيمة مساعدة الآخرين في التخفيف عنهم وبث روح الحب بين أفراد الجماعة (تغذية راجعة).

نشاط مصاحب:

فيلم كرتون حول المساعدة.

الجلسة الثالثة عشرة:

الهدف: تنمية مهارة تكوين الصداقات، وأن يفهم الأطفال مهنى الصداقة، والشروط التي يجب توافرها في الصديق، وكيف نكون الأصدقاء.

الأدوات: موقف فعلي - أدوات رسم.

الفنيات المستخدمة: لعب الدور - التغذية الراجعة - التدعيم.

الاجراءات:

- تبدأ الباحثة بتعريف الأطفال بمعنى الصداقة، ومعنى المودة والحب بين شخصين بينهما تشابه في الصفات والأخلاق، والاتفاق أكثر من الاختلاف.
- تبين الباحثة للأطفال ماهي صفات الصديق؟ (كتمان السر، حسن الاستماع له عند الحديث، النصح، تعريف الشخص بمحاسنه، شكره على ما يقدمه من عون، الدفاع عن الشخص في غيبته، النصح له، التخفيف عنه).
- تسأل الباحثة: مَنْ له صديق محبوب؟ .... وتسأل: ما صفات هذا الصديق؟
- يمكن تنمية مهارة الصداقة عن طريق اللعب الجماعي بين الأطفال: فمثلاً طفلان يرسمان معاً، ويشتركان في رسم لوحة - هذا يولد صداقة بينهما، ويدرب الأطفال أثناء اللعب معاً على كيفية التعارف مع بعضهما (كما سبق في جلسة التعارف) - مثلاً: ما إسمك؟، ما أخبارك؟، أنت بتحب ترسم؟، أنت ساكن فين؟ ....إلخ.، ثم تتكرر تلك المواقف المختلفة مما تؤدي إلى تكوين صداقات.
- تحكي قصة تدور حول الصداقة والاخلاص بين الرفاق.
- تسأل عن علامان الصداقة في القصة - زمناقشة أدوار شخصيات هذه القصة.
- تطلب من الأطفال تمثيل أدوار القصة.
- تقديم التدعيم لجميع الأطفال.

نشاط مصاحب:

- قصة حول الصداقة.
- مناقشة أدوار أبطال القصة.
- تمثيل أدوار أبطال القصة.

الجلسة الرابعة عشرة

الهدف: تنمية مهارة تبادل العطاء، وأن يتعرف الأطفال على أهمية تبادل العطاء مع بعضهم البعض.

الأدوات: لوحات رسم - ألوان خشبية وشمعية - مساطر - كتب....إلخ.

الفنيات المستخدمة: التشكيل، النمذجة، التغذية الراجعة، التدعيم...إلخ.

الاجراءات:

- تقوم الباحثة بتوزيع علب الألوان مختلفة الأشكال على الأطفال: ألوان خشبية وشمعية ...إلخ.
- تذكر الباحثة أنه يمكنهم أن يتبادلوا الألوان بين بعضهم البعض وذلك لاتمام اللوحة التي مع كل طفل.
- وبعد الانتهاء من اللوحات تذكر لهم الباحثة: أن تبادل الألوان مع بعضهم البعض ساعد على انهاء اللوحة الخاصة بكل واحد منهم.
- تترك الباحثة الألوان للأطفال كنوع من التدعيم.
- تقدم الباحثة مواقف تتناول فكرة تبادل العطاء - ومنها:
  - تبادل القصص.
  - تبادل الأقلام الكتابية، المساطر، الكتب...إلخ.
- تطلب الباحثة من الأطفال أن يأتوا بما يمكن تبادله مع بعضهم البعض، وتدعم أداءهم، مع تعليمهم الاستئذان قبل أخذ شيء من الآخرين (وتذكرهم بجلسة الاستئذان).

الجلسة الخامسة عشرة:

الهدف: تنمية اتباع القواعد والتعليمات والانضباط الذاتي. ويقصد بها تدريب الأطفال على اتباع القواعد والتعليمات المدرسية والأسرية.

الأدوات: موقف فعلي.

الفنيات المستخدمة: التغذية الراجعة، التدعيم.

الاجراءات:

- تبدأ الباحثة بتوضيح القواعد والتعليمات التي يجب الالتزام بعا - منها:
  - المواظبة على حضور طابور الصباح.
  - عدم الغياب دون إذن مسبق.
  - عدم التواجد في الفصول أثناء الفسحة.
  - المحافظة على نظافة الفصل والمدرسة.
  - الوقوف للمعلم عندما يدخل الفصل.
  - عدم مقاطعة الشخص الذي يتحدث.
- تقوم الباحثة بمناقشة كل قاعدة من هذه القواعد التي تستهدف احترام النظام المدرسي، وعمل حوار بينها وبين الأطفال عن أهمية اتباع القواعد والتعليمات، وسؤال الأطفال عن النتائج التي تترتب على مخالفة كل قاعدة من القواعد والتعليمات.
- تذكر الباحثة أطفال العينة بأنها سوف تتابع مدى إلتزامهم بالقواعد والنظم في المدرسة - وأنها سوف تعطي هدايا للأطفال الملتزمين.
- تتابع الباحثة في الجلسات التالية (ومع معلمة الفصل) مدى إلتزام أطفال العينة بهذه التعليمات.
- بعد فترة (أسبوعان - مثلاً) تعيد الباحثة على الأطفال هذه التعليمات - وتقدم التدعيم للأطفال الذين إلتزموا بها.

نشاط مصاحب: لعبة الكراسي الموسيقية:

يستهدف تكوين أواصر قوية من الترابط الاجتماعي من خلال أنشطة اللعب، مع فهم قواعد اللعبة والالتزام بها.

الاجراءات:

- يتم إحضار عدد من الكراسي أقل من عدد الأطفال بكرسي واحد، ويتم ترتيبها حول دائرة.
- تشرح الباحثة للأطفال قواعد اللعبة، وأن عليهم الدوران حول دائرة الكرسي حتى إذا سمعوا صفارة من الباحثة يجلس كل طفل على كرسي، ويتم إخراج الطفل الذي لم يجد له كرسياً، كما يتم إزالة كرسي .... وهكذا في كل دورة.
- والتلميذ الذي يبقى حتى النهاية هو الفائز - ويسمح له أن يحل محله الباحثة في إدارة اللعبة كنوع من التدعيم.

الجلسة السادسة عشرة

الهدف: تنمية مهارة المسئولية إزاء الأفعال والتصرفات، وأن يتحمل الطفل مسئولية العمل المكلف به.

الأدوات: بطاقات تحمل اسم كل طفل والمهمة المكلف بها - قصة مصورة.

الفنيات المستخدمة: التشكيل، التغذية الراجعة، لعب الدور، التدعيم.

الاجراءات:

- تقوم الباحثة بتكليف كل طفل بعمل يقوم بأدائه طوال الأسبوع، وتوزيع المهام على النحو التالي:

- الطفل (س) عليه مسح السبورة.
- الطفل (ص) عليه معرفة أسماء التلاميذ الغائبين كل يوم.
- الطفل (ع) أنت تحضر الطباشير وتتأكد من وجوده في كل حصة.

- الطفل (ل) أنت تراقب نظافة الفصل.

- الطفل (هـ) أنت تراقب ترتيب المقاعد.

- تناقش الباحثة مع كل كفل مسئولياته حول المهمة المكلف بها، وتوضح أهمية كل مهمة يقوم بها كل شخص، وتنبه بضرورة الالتزام بها - وتعلق لوحة بها اسم كل طفل والمهمة المسئول عنها.

- تتابع الباحثة في كل لقاء مدى التزام كل طفل بالمهمة التي كلف بها، وتقوم بمراجعة أداء كل طفل ومناقشة ذلك معه، وبيان السلبيات والايجابيات، مع بيان كيف يمكن تحسين الأداء.

- وفي نهاية الأسبوع يتم تدعيم كل طفل على أدائه.

نشاط مصاحب: (قصة قصيرة)

- تحكي الباحثة قصة للأطفال وتناقشهم حول مسئوليات كل شخصية.

- استخدام لعب الدور في تمثيل أدوار شخصيات القصة والالتزام بها.

- تدعيم الأداء.

الجلسة السابعة عشرة:

الهدف: تنمية مهارة الحفاظ على ملكية الآخرين، بأن يدرك الأطفال أهمية الحفاظ على ملكية الآخرين والملكية العامة.

الأدوات: مواقف فعلية - قصة مصورة.

الفنيات المستخدمة: التغذية الراجعة - لعب الدور - التدعيم.

الاجراءات:

- تبدأ الباحثة بمناقشة مفهوم الحفاظ على ملكية الآخرين والملكية العامة (الأشياء التي يستفيد منها الجميع) - فكما نحافظ على ممتلكاتنا الشخصية ولا نحب أن يتلفها أحد - فلا بد من الحفاظ على الملكية العامة وملكية الآخرين.

- تضرب الباحثة أمثلة لما يجب الحفاظ عليه - مثل:

- المحافظة على زهور الحديقة.

- المحافظة على أثاث المدرسة.

- المحافظة على كتب المكتبة.

- المحافظة على أدوات زملائي إذا أردت أن أستخدمها.

- أحافظ على أدوات وممتلكات إخوتي إذا تركوها معي.

- وهكذا تستمر تسأل الأطفال عن الأشياء التي ينبغي المحافظة عليها من ممتلكات الآخرين والممتلكات العامة.
- وفي كل مرة يتم إثابة وتدعيم كل طفل على اجاباته.

نشاط مصاحب

- تحكي الباحثة قصة حول الحفاظ على الملكية وتناقشهم حول أدوار شخصيات القصة.
- استخدام لعب الدور في تمثيل الشخصيات، ومدى محافظتهم على ممتلكات الآخرين - (وتدعم الأداء).

الجلسة الثامنة عشرة:

الهدف: تنمية مهار ة المحافظة على النظام والوقت بأن يتعود الأطفال سلوك النظام في تصرفاتهم اليومية.

الأدوات: أعلام ملونة (أحمر - أصفر - أخضر).

الفنيات المستخدمة: لعب الدور - التكرار - التدعيم.

الاجراءات:

- تبدأ الباحثة بتعريف الأطفال معنى النظام وتسألهم: متى نستيقظ من النوم - متى يدق جرس طابور الصباح - كيف نقف في الطابور - كيف نجلس في الفصل... إلخ. وتبين لهم أن النظام أساس الحياة.

- تطلب الباحثة من الأطفال القيام بلعبة اشارة المرور (يقف طفل يمثل شرطي المرور، تقوم مجموعة من الأطفال بتمثيل دور السيارات التي تسير في اتجاه معين، ومجموعة أخرى من الأطفال تمثل دور سيارات تسير في اتجاه متقاطع مع الاتجاه الأول. يقوم شرطي المرور بتنظيم عملية السير وفي يده ثلاثة أعلام (أحمر - أصفر - أخضر).
- إذا رفع الشرطي العلم ذو اللون الأحضر في اتجاه السيارات يعني أن السارات تسير، و إذا رفع العلم الأصفر يعني وضع الاستعداد للوقوف، و إذا رفع العلم الأحمر: فعلى السيارات الوقوف.
- تكرر الباحثة هذا التدريب مع السيارات المتقاطعة مع الاتجاه (وتقدم التدعيم للأداء الصحيح).

الجلسة التاسعة عشرة:

الهدف: تنمية مهارة التعبير عن المشاعر: بأن يستطيع الطفل التعبير عن انفعالاته المختلفة (فرح، حزن) كل في وقته المناسب.

الأدوات: مواقف فعلية - أدوات رسم - صور.

الفنيات المستخدمة: تغذية راجعة - لعب الدور - التدعيم.

الاجراءات:

- تفوم الباحثة بتشكيل وجهين على أطباق الكرتون: أحدهما يمثل وجه سعيد، والآخر يمثل وجه حزين - تلصق عصا بكل طبق بورق لا صق لعمل عروسة من العصي.
- تعرض الباحثة على التوالي وجهي العروسة على التوالي - وتسألهم: أي الوجهين يمثل الحزن، وأيهما يمثل الفرح؟

وتسألهم: ترى ما سبب حزن الوجه الأول؟، وما سبب فرح الوجه الثاني؟ - وبذلك تترك الفرصة للأطفال لتفسير تعبيرات الوجه.

- تقوم الباحثة بتدريب الأطفال على تنمية مهارات التعبير عن المشاعر:

  - هل تستطيع التعبير بوجهك عن الحزن؟

- هل تستطيع التعبير بوجهك عن الفرح؟

- متى تكون حزيناً؟ ومتى تكون مسروراً؟

- تعرض الباحثة على الأطفال صوراً مختلفة وتسألهم أن يصفوا تعبيرات الوجوه ومشاعر الأشخاص في كل موقف من المواقف.

نشاط مصاحب (نشاط فني):

- يهدف إلى تدريب الأطفال على الرسم وابراز تعبيرات الوجه في الرسم (الابتسام - الحزن ....إلخ)، واستعمال الأدوات والألوان.
- تحضر الباحثة للأطفال الأدوات المكونة من: أقلام رصاص، ورق لاصق ملون، مقص بلاستيك.
- تشرح الباحثة للأطفال كيفية استعمال الفرجار لرسم دائرة بحجم وجه الانسان، وتطلب من الأطفال قصها.
- توضح بالرسم على السبورة وجهاً باسماً - وتطلب من الأطفال نقل ملامح الوجه الباسم من السبورة إلى الدوائر التي معهم بإستعمال القلم الرصاص.
- وبنفس الطريقة تطلب منهم رسم الوجه الحزين.
- تدعم الأداء الصحيح.

الجلسة العشرين:

الهدف: تنمية مهارة التواصل من خلال التوكيد الايجابي للسلوك، وأن يعرف الأطفال كيفية التوكيد الايجابي للسلوك عن طريق:

- المدح والثناء. - التعاطف مع الآخرين.
- تقديم مبررات للسلوك.

الأدوات: مواقف فعلية.

الفنيات المستخدمة: التدريب على السلوك التوكيدي - لعب الدور.

الاجراءات:

- تبدأ الباحثة بجزئيات التوكيد الايجابي: فتبدأ بالمدح، وتعرف الأطفال المقصود بالمدح والثناء، وتذكر مواقف يتم فيها تقديم الثناء للآخرين - مثل:
  - إظهار الابتسام في وجه الشخص الذي يقدم لنا شيئاً مادياً أو معنوياً.
  - إظهار الابتهاج لتصرف (ما) من شخص آخر.
  - تعليم الطفل أن يقول كلمات: أحسنت - أنت إنسان طيب - أنت حلو ....إلخ.
- تقوم الباحثة بتدريب الأطفال على تلك المهارة من كل طفلين، تمثل دور يقدم فيه أحدهما خدمة لآخر، ويعبر الثاني عن مشاعره بالثناء والمدح.
- ثم تنتقل إلى الجزئية الثانية (التعاطف مع الآخرين)
- تبين الباحثة أن إظهار التعاطف يكون باستخدام التلاحم الجسدي عن طريق السلام باليد، الربت على الكتف، المسح على الرأس، الكلمات الحانية بصوت فيه هدوء وثبات، الإيماءة...إلخ.
- يكرر الموقف مرات عديدة.

الفصل السابع

استراتيجيات دمج ذوي الإعاقة السمعية

- مقدمة.
- مشكلات تعليم ذوي الإعاقة السمعية في معاهد الأمل.
- أهداف الدمج المدرسي للطفل المعاق سمعيا.
- مبادئ الدمج المدرسي للطفل المعاق سمعيا.
- أنماط الدمج المدرسي للمعاقين سمعياً.
- دمج المعاقين سمعياً بين القبول والرفض.
- متطلبات دمج ذوي الإعاقة السمعية.
- مميزات وتحديات دمج المعاقين سمعياً.

الفصل السابع

استراتيجيات دمج ذوي الإعاقة السمعية

مقدمة

يعتبر دمج في المدرسة العادية أحد أهم الخطوات التأهيلية الحديثة نحو الإدماج في مجتمع السامعين. والمتتبع لتربية وتعليم الأطفال ذوي الإحتياجات الخاصة بصفة عامة، وذوي الإعاقة السمعية بصفة خاصة يلمح تلك التغيرات التي طرأت عليها، إذ انتقلت التربية الخاصة بالمعاقين سمعياً من العزل: أي تعليمهم في مراكز ومعاهد خاصة بتعليم المعاقين سمعياً (معاهد الأمل)، إلى الدمج الجزئي: أي تعليم أطفال هذه الفئة في فصول ملحقة بالمدارس العادية، ثم إلى الدمج الكلي: وذلك بدمجهم نهائياً في نفس فصول العاديين. ومع ذلك فإن الآراء مازالت تتضارب بين مؤيدين لسياسة الدمج المدرسي للمعاقين سمعياً، والمعارضين لها والمحافظين على فكرة العزل لما لها من ايجابيات - حسب آرائهم - تخدم المعاقين سمعياً.

وفي المملكة العربية السعودية بدأت الامانة العامة للتربية الخاصة في تطبيق إستراجية الدمج مع بداية العام الهجري ١٤١١هـ، وكان أول برنامج للدمج في منطقة الجوف في مدينة سكاكا، ثم توالت مع مرور السنوات في مختلف مناطق المملكة، وفي البداية كان الدمج عبارة عن فصول ملحقة بالمدارس العادية يطلق عليها فصول الأمل وتطبق فيها مناهج خاصة، بالإضافة إلى برامج ضعاف السمع والتي تطبق فيها مناهج التعليم العام، ثم توالت بعد ذلك برامج الدمج في الفصول العادية مع الاستفادة من خدمات غرف المصادر، وبرامج المعلم المتجول، والمعلم المستشار التي أصبحت تغطي كافة أنحاء المملكة.

مشكلات تعليم ذوي الإعاقة السمعية في معاهد الأمل

الطفل المعاق سمعيا الذي يزاول دراسته بمدارس ومعاهد التربية الخاصة قد لا يستفيد بشكل

وافر من الاحتكاك والتفاعل مع أقرانه العاديين، فيبقى في عزلة بينما قد يدعم الدمج المدرسي هذا التفاعل والتواصل مع مجتمع العاديين منذ سن مبكرة ويمهد لعملية الدمج المهني والاجتماعي على المدى البعيد. وقد أشارت بعض الدراسات التى طبقت على مدارس الأمل إلى وجود بعض المشكلات والصعوبات التى تواجه الطفل الملتحق بهذه المدارس. ومن هذه الدراسات دراسة بسيونى (١٩٩٨) عن مشكلات تعليم الصم فى جمهورية مصر العربية، التى توصلت إلى وجود بعض المشكلات المرتبطة بتعليم الصم، والتى من أهمها عدم كفاية بعض البرامج المقدمة بمدارس الأمل، وغير ذلك من الدراسات التى تناولت مؤسسات التربية السمعية فى مصر.

وقام التهامي (٢٠٠٥) بإجراء تقويم شامل لمدارس استكمالًا للنقص فى هذا المجال، حيث قام بزيارات استطلاعية لبعض مدارس الأمل فى محافظتى القاهرة والجيزة، ومن خلال مناقشة الباحث لبعض المعلمين تعرف على بعض الصعوبات التى تواجه تلك المدارس سواء إداريًا أو تعليميًا - حيث لاحظ الباحث (من خلال المقابلات مع الأخصائيين) ما يلى:

١. وجود شعور عام عند طلاب مدارس الأمل بالعزلة عن المجتمع وعن الأطفال العاديين.

٢. النقص الواضح فى أعداد وأنواع أجهزة تكنولوجيا المعلومات المرئية (خاصة أجهزة الكمبيوتر وبرامجه)، رغم أهميتها الكبيرة بالنسبة للطالب المعاق سمعيًا.

٣. دمج الأطفال الصم مع ضعاف السمع فى غالبية الفصول بالرغم من وجود اختلافات كبيرة فى رعايتهم تربويًا.

٤. الضعف الواضح فى الإمكانات المادية فى تلك المدارس واعتماد بعضها على الهبات والمساعدات الأهلية.

٥. وجود بعض المعلمين غير المتخصصين فى لغة الإشارة وطرق التخاطب مع الطفل المعاق سمعيًا.

وقد أسفرت نتائج الدراسة الميدانية عما يلي:

من خلال رصد وتحليل استجابات المعلمين والمعلمات التي أشارت إلى:

- ☐ معاناة نسبة كبيرة من المعلمين والمعلمات فى مدارس الأمل من بعض المتاعب عند التدريس للطلاب المعاقين سمعيًا وكان ضعف استيعاب الطلاب في مقدمة تلك المتاعب، يليها صعوبة الشرح للمعاقين سمعيًا.

- يرى ٨١,٥ ٪ من المعلمين ضرورة تغيير المقررات الدراسية الحالية بمدارس الأمل وقد أرجع معظمهم تلك الرغبة إلى الحشو الزائد بالمحتوى، علاوة على عدم ملاءمة المحتوى لقدرات الطفل المعاق.
- أفاد ٨٨,٩ ٪ من أفراد العينة بعدم اطلاعهم على الأساليب الحديثة للمعاقين سمعيًا

وأهم نتائج تطبيق الاستبانة على الطلاب أسفر عن:

- إن أبرز المشكلات التى يتعرض لها الطالب المعاق سمعيًا: فقد كانت نظرات الشفقة إليهم من بعض الناس و إظهار سلوكيات معينة تؤكد معنى الشفقة، بالإضافة إلى مخاوف الطلاب من ضعف فرصة التحاقهم بالجامعة يليها تأثير الإعاقة على تحديد مهن معينة للطالب عند تخرجه.
- بالنسبة لأبرز القضايا والصعوبات التعليمية التى تواجه الطالب بمدارس الأمل فقد جاء عدم مناسبة الكتب الدراسية - من وجهة نظرهم - وأيضًا رؤيتهم لقلة عدد حصص النشاط الفني والرياضي وكذلك الحشو الزائد وطول المقررات الدراسية وما يتبعها من صعوبة فى فهم المقررات.
- أفادت نسبة عالية من أفراد العينة الرغبة فى تغيير نظم الامتحانات التحريرية الحالية بناءً على الاستجابات السابقة.

أهداف الدمج المدرسي للطفل المعاق سمعياً

الهدف الأساسي من عملية الدمج هو تحقيق مبدأ أن المدرسة العادية هي المكان التربوي الملائم للغالبية العظمى من ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة، وتوفير بيئة أقل عزلاً للطلاب الصم، و إيصال خدمات التربية الخاصة الى جميع المناطق المترامية الأطراف، وقلة تكاليف برامج الدمج بالمقارنة مع افتتاح معاهد جديدة، بالاضافة الى تكوين اتجاهات ايجابية نحو المعوقين عامة والصم بشكل خاص.

فلقد أشارت إبراهيمي (٢٠٠٣) إلى أن: أهم الأهداف التربوية لبرامج التربية الخاصة:

- حث الطفل المعاق سمعياً على ممارسة الاتصال وتعلم اللغة، بوضعه في وسط السامعين حيث يتوفر الحوار وتبادل الكلام.

- التكفل بالطفل المعاق سمعياً في سن مبكرة، من خلال برامج لا تختلف عن برامج الطفل العادي.
- الاحتفاظ بالطفل داخل محيطه العائلي ومحيطه العادي حتى يتفادى نظام الإقامة الداخلية وذلك ابتداء من سن ست سنوات.
- وضع حد لعزلة الطفل المعاق سمعيا وإعطائه فرصة الاستفادة من التربية والتعليم التي يتمتع بها جميع التلاميذ العاديين وفق شروط إعدادهم للعيش سويا، عن طريق التعليم وتقبل الفروق.
- إعداد الطفل الأصم للإدماج في الحياة المهنية.
- السماح للطفل الأصم بالنمو في وسط يتعلم فيه القواعد الاجتماعية وخاصة تلك التي تتعلق بسلوكياته وطريقة اتصاله.
- الوصول إلى التوافق النفسي والاجتماعي للمعاق سمعيا، وذلك بتوفير الخبرات التعليمية التي تتمشى مع طبيعة إعاقة الأصم وحاجاته للتوافق مع البيئة.

وإذا ما طبقت التربية الخاصة للمعاقين سمعياً في إطار محدود ومعزول كمدارس الأمل ومعاهد التربية الخاصة، كونها لا توفر بقدر كافي فرص التفاعل الاجتماعي مع السامعين والذين يمثلون أغلبية المجتمع، في حين أن الدمج مع العاديين يحقق الأهداف التالية:

- توفير الخبرات الاجتماعية التي يتعايش فيها مع مجتمع العاديين وتتمشى مع الإعاقة ومع حاجاته ومساعدته على تقبل ذاته وإعاقته السمعية، وتحقيق اكبر قدر من التوافق مع نفسه ومع الآخرين (سليمان، ٢٠٠١).
- تحفيز الطفل المعاق سمعيا على التواصل اللغوي، وعلى تطوير لغته في وسط تفاعلي مع زملائه العاديين.
- تحفيز المعاق سمعياً على النمو في وسط يتعلم فيه القواعد الاجتماعية والسلوكية.
- تحسيس المجتمع باحتياجات ومشاغل المعاق سمعيا.
- التعرف على ماهية الاختلاف واحترامه من طرف العاديين.
- إرساء مبادئ المساواة زتكافؤ الفرص بين العاديين والمعاقين سمعياً.

مبادئ الدمج المدرسي للطفل المعاق سمعيا

منذ بداية الستينيات أصبحت كفالة المعاق سمعيا والمعاق عموماً لا تتوقف عند حدود التهجئة وتعلم القراءة والكتابة، بل تعدت ذلك إلى فرض كينونة هذا العاجز في وسط السامعين من خلال مشاركته الكلية في الحياة الاجتماعية والمدرسية بتعريف الأفراد العاديين ماهية الإعاقة وكيفية التعامل معها وتقبلها كاختلاف لاغير .ومن هذا المنطلق خلقت مبادئ جديدة لمفهوم الإدماج، تشير إليها لبريجير (Laberger, 1985) في ثلاث نقاط هي:

١. تكافؤ فرص الدخول في كل أماكن الحياة الاجتماعية.

٢. التطبيع نحو الحياة العادية: فالدمج لا يعني أن المعاق سيصبح إنسان سويا وعاديا أي أن الإدماج لا يساوي السواء ولا يفرضه، بل يغير مفهومه وتطبيقه، حيث سيعيش المعاق في إطار وفي ظروف عادية مع الأخذ بعين الاعتبار احتياجاته الخاصة.

٣. الإدماج يؤدي هذا المبدأ في كل الميادين إلى:

أ. الإدماج الفيزيقي أو البدني.

ب. الإدماج الوظيفي: مشاركة كلية وفعلية في الجماعة.

ج. الإدماج الاجتماعي: والذي يعمل على تقليص المسافة الاجتماعية بين المعاق والجماعة من خلال رفع تقدير الذات لدى المعاق تحسيسه بالانتماء وتغيير الأحكام السلبية الموجهة إليه (إبراهيمي، ٢٠٠٣).

أنماط الدمج المدرسي للمعاقين سمعياً

تتم عملية الإدماج للمعاق سمعيا في الوسط المدرسي العادي على نمطين هما الأكثر انتشاراً، وهما الدمج الجزئي والدمج الكلي:

١. الدمج الجزئي:

اتجهت وزارة المعارف منذ سنوات عدة إلى دمج ذوي الإعاقات "العوق البصري، السمعي"، وذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام لتحقيق مبدأ المساواة بين الطالب المعاق

والطالب العادي وإعطائهم الفرصة الكاملة ليكونوا أعضاء فاعلين في مجتمعهم، كما استطاعت وزارة المعارف إدماج الطلاب الصم ممن ليس لديهم أي بقايا سمعية (صمم تام) في صف خاص داخل المدرسة العادية ليتلقى الطلاب التعليم على يد معلم مختص في هذا المجال، وهم يشاركون الطلاب العاديين جميع الأنشطة المختلفة التي يمارسها الطالب العادي، تلك الأنشطة التي لا تحتاج إلى مستوى لغوي ثري (التربية البدنية، والتربية الفنية، والأشغال اليدوية والأنشطة التربوية اللامنهجية...إلخ)، وتتابع باقي المواد الدراسية بالقسم المدمج واستخدام وسائل ومعينات خاصة. وتأتي هذه الخطوة في إطار التطور الذي وصل إليه التعليم الخاص في المملكة ولكن تخلل هذا المشروع بعض السلبيات التي صاحبت هذا الدمج والذي لم تقم به الرئاسة العامة لتعليم البنات بعد (إبراهيمي، ٢٠٠٣).

٢. الدمج الكلي:

هو دمج ضعاف السمع ممن لديهم بقايا سمعية أو يستطيعون السمع بالسماعات في الصف العادي مع تركيز من المعلم العادي، في حين تبقى مهمة الدعم التربوي خارج حصص الدراسة.

ويستقبل الطفل الأصم حسب سنه في:

- ☐ حضانة الأطفال: ابتداء من الميلاد إلى ثلاث سنوات.
- ☐ روضة الأطفال: بين ثلاث سنوات إلى خمس سنوات.
- ☐ المدرسة العادية: من سن ست سنوات.

وفي المناطق التي لا تتوفر فيها دور الحضانة ورياض الأطفال، يمكن لمدارس صغار الصم والجمعيات المهتمة القيام بتوفير الوسائل المادية والبشرية الضرورية للتكفل بهم في هذه المرحلة.

دمج المعاقين سمعياً بين القبول والرفض

على الرغم من الاتجاهات الإيجابية نحو الدمج التربوي لذوي الاحتياجات الخاصة وذوي الإعاقة السمعية على وجه التحديد، إلا أن هذه القضية ما زالت ما بين مؤيد ومعارض ولكل مبرراته المختلفة التي تدعم وجهة نظره. وما مدى تقبل الوسط الذي سيدمج فيه المعاقين سمعياً؟ وهل دمجهم سيعود عليهم بنتائج سلبية أم ايجابية؟

وعلى الرغم من وجود بعض المشكلات في تعليم المعاقين سمعياً في معاهد الأمل، إلا أنه من المعلوم أن المعاقين سمعياً بجميع فئاتهم (الصمم - ضعاف السمع) يلقون الاهتمام والرعاية في معاهد الأمل، ولاشك بوجود المعلمين ذوي الخبرة والاختصاص الذين يقدمون المادة العلمية للصم بالطرق والوسائل الخاصة بهم (لغة الاشارة)، وأخصائيين للنطق والتخاطب يقومون بتدريب الصم على النطق والكلام في غرف خاصة مجهزة بالوسائل السمعية المساعدة الخاصة، كما أنهم يحظون بالرعاية الصحية والنفسية الدائمة. ولا ننسى أنه في المعهد (الابتدائي والمتوسط والثانوي) يتم تدريب الطلاب الصم على الحاسب الآلي ليتخرج هذا الاصم، ثم يبدأ حياته العملية وهو معد للعمل.

والسؤال الذي يطرح نفسه هل سيحظى هذا الأصم الذي سوف يدمج في مدرسة عادية بكل هذه الخدمات التي كانت تقدم له في المؤسسة التعليمية الخاصة به؟؟ وقبل كل شيء هل يقبل وجود اصم بين الطلاب العاديين سواء كان الدمج جزئياً أو كلياً؟!

وللكشف عن وجهات النظر حول دمج ذوي الإعاقة السمعية في دراسة أجرتها كاشف (١٩٩٩) أعدت برنامجاً لدمج المعاقين سمعياً مع العاديين توصلت إلى نجاح برنامج الدمج في: تشجيع المعاقين سمعياً والعاديين في اللعب والحركة معاً في حصص النشاط، وفي تشجيع المعاقين سمعياً والعاديين على الحديث والتعبير الحر عن رغباتهم سوياً، وتحاشي تنشيط السلوك غير السوي عند الأطفال العاديين والمعاقين، وتنمية القدرات الحركية والحسية والاجتماعية للمعاقين سمعياً من خلال أنشطة الدمج، وتنمية المسئولية الاجتماعية للعاديين تجاه المعاقين سمعياً، وتدعيم السلوك الحسي للأطفال المعاقين سمعياً والعاديين.

وفي التجربة الجزائرية التي أجرتها الإبراهيمي (٢٠٠٣) للتعرف على مدى فعالية الدمج المدرسي للأطفال ذوي الإعاقة السمعية في انعكاسه غلى تكيف الطفل المعاق سمعياً نفسياً ومدرسياً واجتماعياً، أوضحت أن المجموعة المدمجة تتميز على المجموعة غير المدمجة في التواصل الاجتماعي، وفي جانب العلاقات والنشاطات الاجتماعية، إضافة إلى معدل النتائج التحصيلية، بمعنى أن الأطفال ذوي الإعاقة السمعية المندمجين قد حققوا نمواً أكاديمياً وتحصيلياً أكثر من زملائهم المعزولين.

كما كشفت دراسة ركاب (٢٠١٣) أن الأصم المدمج بالمدارس العادية استطاع أن يحقق درجة من الاندماج الاجتماعي مع التلاميذ العاديين، وأنه استطاع التفاعل مع المعاقين والعاديين خلال

اللعب، إلا أن جنس الأصم يؤثر على طبيعة الأصدقاء الذين يفضل التعامل معهم، كما أن الدمج أتاح للعاديين فرصة لإقامة علاقات صداقة مع الصم، وساعد الأصم على تحدي إعاقته وكسر حاجز العزلة والخروج إلى الشارع والتفاعل مع الآخرين، أضف إلى ذلك أن المدرسة سعت إلى اكساب الطفل الأصم المهارات الاجتماعية، وساعد ذلك على تخفيف العبء عن الأسرة في مجال تربية الإبن المعاق، كما أثر ذلك على التحصيل الدراسي للأصم. غير أنه وجد أن من العسير أن يتكلم الأصم المدمج بطريقة طبيعية يفهمها العاديون، كما أن تعليم الصم يحتاج إلى وسائل وطرق تتمشى مع طبيعة ودرجة الاعاقة.

وكشفت دراسة الدبابنة والحسن (٢٠٠٩) عن أن الدمج يقدم نموذجاً مصغراً عن المجتمع الديمقراطي، ويسمح بتطوير علاقات صداقة بين ذوي الإعاقة السمعية والعاديين، ويحث ذوي الاعاقة السمعية على بناء استقلاليتهم الاجتماعية، ويرسخ الأمن الاجتماعي بين أفراد المجتمع، كما أن الدمج يعلم مهارات التعاون بين أفراد المجتمع، ويساعد على زيادة التقبل والتنوع بينهم ويتيح الفرص لتفهم الآخر. أما عن سلبيات الدمج فإن المعلمين يرون أن الإنتباه الزائد المطلوب للطالب ذي الاعاقة السمعية يؤثر على الطلبة الآخرين سلبياً، كما يؤثر على البرنامج الدراسي ككل، ويرون أن سلوك الطالب ذي الإعاقة السمعية يعد نموذجاً سيئاً للطلبة الآخرين، وأنه في ظل الدمج يصعب الحفاظ على النظام في الصف.

وأجرى الدوسري (١٤٢٧هـ) دراسة استهدفت التعرف على أثر تطبيق مناهج التعليم العام في تنمية اللغة للتلاميذ المعاقين سمعياً في فصول الدمج بمدينة الرياض، والفروق بين الصم وضعاف السمع في النمو اللغوي بعد تطبيق مناهج التعليم العام عليهم، وقد وجدت فروق بين القياسين القبلي والبعدي لدى كل من الصم وضعاف السمع في النمو اللغوي، وأبعاد: تسمية الأشياء، واللغة الاستقبالية، وفهم قواعد اللغة، والتعرف على المتشابهات، والمتضادات، والربط، وتحليل الصور لصالح القياس البعدي، كما وجدت فروق بين الصم وضعاف السمع في أبعاد النمو اللغوي لصالح ضعاف السمع - مما يدل على أستفادة ذوي الإعاقة السمعية من الدمج مع العاديين، وأن ضعاف السمع أكثر استفادة من تطبيق مناهج التعليم العام.

وعلى العكس فإن نتائج دراسة المهيري (٢٠٠٨) عن اتجاهات المعلمات نحو دمج المعاقين سمعياً في المدارس العادية بدولة الامارات العربية المتحدة قد أشارت إلى أن اتجاهات المعلمين العاديين سواء كانوا من المجموعة التي شاركت في عملية الدمج أو المجموعة التي لم تشارك في

عملية الدمج كانت سالبة، على الرغم من أن المجموعة التي شاركت في الدمج كانت تتعامل مع التلاميذ المعاقين سمعياً بشكل مباشر، إلا أنه لم تتغير اتجاهاتهم.

وهذا ما أكدته دراسة قام بها الخطيب (١٩٩٧) من أن الغالبية العظمى من المعلمين والمعلمات تعارض مفهوم الدمج، وأنه غير مفيد سواء بالنسبة للطلاب ذوي الاعاقات أو الطلاب العاديين - على إعتبار أن دمج فئة الإعاقة السمعية يحتاج إلى إعتبارات خاصة يجب مراعاتها قبل الشروع في عملية الدمج، كما تتفق مع نتائج دراسة الخشرمي (٢٠٠٤) التي توصلت إلى أن هناك عدداً من المعوقات التي واجهت برامج الدمج ومنها الاتجاهات السلبية للعاملين في المدارس العادية، وما أظهرته دراسة السرطاوي (١٩٩٥) التي أوضحت معارضة الدمج من الطلاب والمعلمين العاديين، بينما كانت اتجاهات المتخصصين في التربية الخاصة ايجابية - على الرغم من أن الدراسة في مجملها أشارت إلى تأييد دمج ذوي الاعاقات البسيطة، ومعارضة دمج ذوي الاعاقات الشديدة.

وعلى ذلك فإن هناك تباين في وجهات النظر نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المدارس العادية، وقد يعزى ذلك إلى أن عملية تعليم الطلبة المعاقين سمعياً في المدارس العادية تكتنفها عديد من التحديات والصعوبات نتيجة لطبيعة الحالة التي يعانون منها، والتي ترتبط بدرجة جوهرية بقدرتهم على التواصل اللغوي مع أقرانهم السامعين والمعلمين (الخطيب والحديدي، ٢٠٠٥)، مما قد يؤثر سلباً على قدرة المعلمين في التواصل مع الطلبة داخل غرفة الصف، وعلى قدرتهم على التعامل مع الطلبة ذوي الاعاقة السمعية في غرفة الصف، وعلى اجراء التكييفات الملائمة على المناهج وأساليب التدريس والتقييم بما يتلاءم والحاجات الفردية للطلبة (الدبابنة والحسن، ٢٠٠٨).

وعلى الرغم من ذلك فان الدمج هدف انساني ومرحلة مهمة من مراحل حياة الأصم، ولكي نصل الى الهدف المرجو لابد من توعية المجتمع بجميع شرائحه، واعطائه الفكرة الكافية عن عملية الدمج مفهومها واهدافها، لأن افراد المجتمع سواء اولياء امور الصم أو أولياء أمور الطلاب العاديين والصم انفسهم وجميع العاملين في المدرسة العادية هم اهم الاطراف الذين سوف يحددون مدى نجاح أو فشل عملية الدمج، وذلك بتقبلهم للأصم بينهم والأخذ بيده ومساعدته، وانضمامه لمدرسة عادية تقدم فيها كامل الخدمات التي كانت تقدم له في معهد الأمل، أو رفضهم له والحكم عليه بالعزلة.

متطلبات دمج ذوي الإعاقة السمعية

تقول العالمة «أشلي» بأنه: «إذا كانت عملية الدمج خطوة للأمام فإن عدم الإلتزام بشروط الدمج يجعلها خطوتان للخلف».

ويعني هذا القول بأنه يتحتم علينا التخطيط العلمي المدروس لعملية الدمج، وإلا فإنها ستفشل فشلاً ذريعاً، مما يترتب عليه آثار سلبية مختلفة على الطلبة ذوي الإعاقة السمعية، والطلاب العاديين، والمجتمع المدرسي، والمجتمع بشكل عام.

فللدمج المدرسي قواعد وشروط علمية وتربوية لابد أن تتوافر قبل وأثناء وبعد تطبيقه، لأنه أصبح قضية تربوية ملحة في مجال التربية الخاصة وهو يتطلب جملة من الشروط المادية والبشرية التي تكون الأرضية المناسبة لتجسيد وتحقيق غايات مرحلة الدمج المدرسي الفعلي داخل الهيئات المستقبلة للأطفال المعاقين سمعيا بداية من الروضة والمدرسة ووصولاً إلى المجتمع. وسنعرض أبرز المتطلبات التي أجمع الدارسون والباحثون في هذا الميدان على ضرورة توفرها، ولقد صنفت إلى ثلاثة وهي كالتالي:

أ. المتطلبات المادية:

فلابد من تهيئة البيئة التربوية لعملية الدمج ولوسائل الإعلام دور كبير. وتشمل مجموعة التجهيزات السمعية الفردية (المعينات السمعية) والجماعية (الأجهزة الخاصة بتكبير الصوت، وكل ما تتطلبه العملية التربوية من وسائل تعليمية مكيفة حسب احتياجات الطفل ذا الإعاقة السمعية. إضافة إلى تهيئة القسم الذي يستقبل التلاميذ العاجزين سمعيا بكل الوسائل التي من شأنها أن تسهل سير الدروس واستيعابها.

وضرورة وجود عيادة للسمع والتخاطب داخل المدارس المدمج بها معاقون سمعياً لمساعدتهم على النطق والاستفادة القصوى من البقايا السمعية لديهم وذلك باستعمال المعينات السمعية وتأمينها لهم دون معاناة (إبراهيمي، ٢٠٠٣).

ومن الافضل ان تكون المدارس المدمج بها الصم ذات فناء متسع حتى تكون مراقبتهم سهلة بالنسبة للمشرفين اثناء الفسحة أو الانشطة الاخرى مع اقرانهم العاديين ومساعدتهم سريعا عند الحاجة لذلك.

ب. المتطلبات البشرية:

وتتعلق بضرورة الإشراف المتكامل على مجموعة التلاميذ الصم المدمجين من طرف الفريق التربوي والمساند متعدد التخصصات: معلم التربية الخاصة، معلم التعليم العام المتخصص، أخصائي التخاطب، أخصائي إجتماعي، أخصائي نفسي، طبيب الأذن والأنف والحنجرة ...إلخ. التي يعمل دورياً وبانتظام مع الفريق التربوي الخاص بالمدرسة المستقبلية مما يكفل المتابعة الفعلية لعملية الإدماج المدرسي والعمل على نجاحها من خلال تدخل الأخصائيين لمراقبة سير الدروس وحصص الدعم وتقييم النتائج على عدة مستويات دراسية، سلوكية، نفسية، اجتماعية....إلخ.

وضرورة وجود اخصائي نفسي لمساعدتهم عند الحاجة وتهيئة المعاقين سمعياً للاندماج بالمجتمع بشكل سلس وطبيعي وتوعية المعلمين والعاملين بالمدرسة واعطائهم بعض الدورات القصيرة لتهيئتهم للتعامل مع الطفل الاصم.

ج. متطلبات خاصة بالطفل المعاق سمعياً

وتتضمن:

- **التشخيص المبكر**: والذي من المفروض أن يتم في سن مبكر بهدف تسهيل عملية التربية المبكرة. وله أهمية بالغة فيما يخص معرفة نوع ودرجة الفقدان السمعي وتهيئة الظروف وأخذ التدابير اللازمة للشروع في الكفالة.
- **التصنيف الطبي والنفسي الدقيق لكل معاق قبل عملية الدمج. والوقوف على درجة الفقدان السمعي**: وهو عامل مهم ولكنه ليس شرطاً أساسياً، رغم أنه يبدو كلما قلت درجة الإعاقة السمعية كلما كانت هناك إمكانية أكبر للاندماج.
- **التربية المبكرة والتحضير قبل المدرسي**: تبدأ مرحلة التربية المبكرة من سن التشخيص المبكر إلى سن ثلاث سنوات ثم تليها مرحلة التحضير قبل المدرسي من ثلاث سنوات إلى خمس سنوات، والتي عادة ما تكون على مستوى دور الحضانة ورياض الأطفال، وخلال هاتين المرحلتين يتم تحضير الطفل ذي الإعاقة السمعية في سن ما قبل الدراسة للإدماج بالمدرسة العادية حيث يسمح له بالمشاركة في النشاطات المقترحة للأطفال العاديين، وكذلك بتدريب كل البقايا السمعية وتفعيل إمكانياته وقدراته التواصلية والاجتماعية.

- المستوى الدراسي: من الضروري أن يكون للطفل المعاق سمعياً مستوى دراسياً يسمح له بمزاولة دراسة عادية، فالتحضير قبل المدرسي على مستوى الروضة يهدف إلى تهيئة الطفل لاكتساب مختلف المعارف والمهارات، فهذا النمو الفكري المتواصل يجعل الطفل يكتسب مختلف القدرات التعليمية المدرسية.

- اللغة: ويعني هذا الشرط ضرورة اكتساب الطفل المعاق سمعيا اللغة الوظيفية التي تسمح له بالمشاركة الفعالة والحقيقية في مختلف النشاطات. ويشمل أيضا عنصرين شرطيين يتمثلان في:

  - القدرة على القراءة على الشفاه: خاصة بالنسبة للطفل الأصم العميق، في حالات اكتساب المعلومات المرتبطة بالفهم وباللغة.

  - الفهم والإنتاج الشفوي والكتابي: يقصد بها القدرات والإمكانات الكمية والكيفية للبقايا السمعية المضخمة والتي تستخدم في اكتساب اللغة الشفوية والمكتوبة وإنتاجها.

- سن الإدماج المدرسي: يمكن أن يتم الإدماج في أي سن بشرط توفر الشروط سابقة الذكر، لكن من الأحسن أن يكون هذا الإدماج في سن مبكرة أي في سن الروضة أو السنة الأولى.

- حافز ودافعية الطفل المعاق سمعيا: عادة ما لا يؤخذ هذا العامل بعين الاعتبار من طرف أولياء الأمور والمعلمين، لكن لابد أن تكون للطفل الأصم الرغبة في النجاح وأن يقبل كل المجهودات اللازمة للاندماج، مع مراعاة أن يكون الطفل المعاق سمعيا في وضعية نفسية تطلب منه أن يتحكم في الفرق الموجود بينه وبين الطفل العادي.

د. المتطلبات المتعلقة بأولياء الأمور:

تساهم الرعاية الأسرية بشكل كبير في كفالة الطفل المصاب بإعاقة سمعية المدمج بمساعدته على تجاوز الصعوبات النفسية والدراسية والاجتماعية، ولا تكون مشاركة أولياء الأمور فعالة إلا إذا وجهت من طرف الفريق التربوي والمساند نحو الإرشاد الوالدي بتوجيهات ونصائح تساعدهم وتفيدهم في المتابعة الفعلية لكفالة طفلهم العاجز سمعيا بالبيت وخارجه ودعمه نفسياً وتربوياً. فدور الأسرة في الإدماج يتوقف على مدى وعي الوالدين وإدراكهما لصعوبات ومشكلات الطفل المعاق سمعيا واستكمال ما تقدمت به المدرسة وتدعيم عمل المختصين.

هـ. متطلبات تتعلق بالهيئة المستقبلة:

ليست كل المدارس العادية مناسبة ومهيأة لاستقبال الأطفال المعاقين سمعيا، ومع ذلك توجد إرادة من جميع أطراف العملية التعليمية في المشاركة والاهتمام بعملية الدمج المدرسي لفئة المعاقين سمعياً الذين سيُستقبلون في أحسن ظروف إذا ما تمت توعية وتحسيس العاملين في الإطار التربوي العادي بأهمية تكافؤ الفرص للمعاقين والعاديين والأبعاد النفسية والاجتماعية والتربوية لهذه المرحلة من الإدماج.

- فينبغي أن يكون مدير المدرسة المستقبلية (مدرسة الدمج) عضواً فعالاً في عملية الدمج، وأن يكون لديه قناعة تامة بسياسة الدمج، وفهم آليات تطبيقها، حتى يساعد على تحسيس أعضاء الفريق التربوي العامل بالمدرسة وتحضيرهم لاستقبال الطفل المعاق سمعيا.
- وينبغي أن يكون معلمو التعليم العام على دراية بأسليب التعامل مع الأطفال ذوي الإعاقة السمعية، وطرق تعليمهم، وكيفية إدارة الصف في وجود تلاميذ معاقين سمعياً مع الطلاب العاديين، وكيف يستفيد من خدمات معلمي التربية الخاصة في التفاعل مع ذوي الإعاقة السمعية، كما يكونوا على دراية تامة بأساليب تكييف المنهج الدراسي ليناسب الطلاب ذوي الإعاقة السمعية.
- تهيئة الطلاب العاديين للتعامل مع زملائهم ذوي الإعاقة السمعية، وتدريبهم المبدئي على التفاعل معهم، ومن الضروري أن يُحضر المعلمون الأطفال العاديين لاستقبال زملائهم المعوقين في أحسن الظروف.
- ضرورة التوعية العامة بالإعاقة السمعية والتهيئة النفسية للمعاق سمعيا وتهيئة وتوعية الأطفال العاديين بما يحتاجه المعاق سمعياً بشكل مبسط.

مميزات وتحديات دمج المعاقين سمعياً

عن مدى نجاح عمليات دمج المعاقين سمعياً في مدارس التعليم العام فان دمج الصم نجح نجاحا باهرا وأحدث نقلة نوعية في مجال التربية الخاصة، فهناك نمواً كمياً بشكل مطرد عاماً بعد آخر في أعداد المقبولين ببرامج الدمج في المدارس العادية، أما التطور النوعي فقد تمثل في:

أن الزيادة المشار إليها جاءت في عدد البرامج لصالح البرامج المستحدثة في المدارس العادية على حساب معاهد التربية الخاصة.

ومع أن الخدمات التعليمية تقدم للمعاقين سمعياً لم تعد تتركز في المدن ذات الكثافة السكانية فحسب وإنما أخذت تتسع برامجها لتشمل المدن الاقل كثافة بل وحتى القرى والأرياف، كما لم تعد خدمات التربية الخاصة مقصورة - الى حد كبير - على التلاميذ الصم وإنما أخذت تتسع بشكل كبير لتشمل ضعاف السمع، وتعددت أنماط تقديم خدمات التربية الخاصة فلم تعد قاصرة على المعاهد الداخلية والمعاهد نهارية التي كانت هي الوحيدة التي تقدم خدمات تربوية لذوي الإعاقة السمعية، بل أصبح هناك برامج الفصول الخاصة الملحقة بالمدارس العادية، وبرامج غرف المصادر، وبرامج المعلم المتجول وبرامج المعلم المستشار وبرامج متابعة في التربية الخاصة مما ادى الى تلبية احتياجات الاطفال المعوقين سمعياً على نطاق واسع. ومع الاقبال المتزايد على الاستفادة من التربية الخاصة نتيجة لازدياد الوعي الاجتماعي فإن أعداد التلاميذ المعاقين سمعياً في الاسكان الداخلي أخذت تتناقص بشكل ملحوظ.

وعلى الرغم من فوائد الدمج على المستوى الفردي والمجتمعي، إلا أنه مازالت توجد بعض الإشكاليات التي تحد من فعالية دمج فئة الإعاقة السمعية - والتي منها:

- أن بعض الخدمات الأساسية في عملية الدمج غير متوافرة في مدارسنا. فعلينا ان نهيء السبل لإعطاء الفرصة كاملة للدمج بالطريقة السليمة فاذا تم تأمين الضروريات يكون الدمج فعالاً، وبدونها لن تعطي الفائدة المرجوة من الدمج وسيكون الاخفاق هنا ليس من المعاق سمعياً ولكن من المسؤلين عن وضع هذه البرامج دون تهيئة المناخ وسبل النجاح لها، ونتيجة لذلك ربما يحتاج المعاقون سمعياً إلى علاجهم نفسياً نتيجة اهمال الجانب النفسي قبل الدمج.
- ندرة الكوادر البشرية المدربة في مجال التربية الخاصة فقد طبقت برامج الدمج دون مراعاة ما يحتاجه المعاق سمعياً، وهذه ليست مشكلة محلية ولا اقليمية ولكنها مشكلة عالمية، فما تزال الحاجة ملحة الى الكوادر المؤهلة للعمل في مجال التربية الخاصة بجميع فروعها وذلك نظرا للتوسع الكبير والنمو السريع اللذين يشهدهما هذا المجال.
- مشكلة عدم وعي بعض التربويين وبعض أولياء الامور بأهمية دمج المعاقين سعمياً في

المدارس العادية: غير أنه سرعان ما أدرك هؤلاء أهمية هذا المشروع بل وأصبحوا من أكثر المتحمسين له وذلك لما ينطوي عليه مفهوم الدمج التربوي من أهداف نبيلة وغايات سامية ولما يعود به من نفع اقتصادي ومن فوائد تربوية ونفسية واجتماعية على الطلاب.

- ❑ نقص الخدمات المساندة: فبعض الخدمات المساندة التي تعتبر القاعدة الأساسية في عمل الدمج سواء كانت للصم أو غيرهم لم تتوافر بالشكل المطلوب.

- ❑ عدم مراعاة خصائص المعاقين سمعياً عند الدمج: فعملية الدمج ليست سهلة كما يتصورها البعض فيجب مراعاة: تحديد درجة السمع والنطق الموجودة لدى الشخص المعاق سمعياً، ودرجة القدرات العقلية والجسمية الموجودة لديه، ودرجة الذكاء العام والاستيعاب العقلي، وتحديد الإعاقات الأخرى المزدوجة المصاحبة لدرجة الصمم، كوجود خلل في الوظائف العقلية أو العصبية أو ارتجاج في حاسة البصر ولكنها غير ظاهرة أو معروفة لدى المعاق نفسه أو المختصين، بالإضافة إلى تحديد درجة التوازن البيئي، حيث يشعر المعاق سمعياً مع الدمج أنه في بيئة معاقة وهي بيئة المجتمع - فكلما أراد المعاق التكيف مع اعاقته وجد نفسه معاقاً في بيئة المجتمع ونظرتهم اليه. لذلك لا نوصي بأن عملية الدمج تصلح لكل المعاقين سمعياً، فهم بحاجة إلى عملية تصنيف طبية ونفسية دقيقة لتحديد الفئة الممكن دمجها والفئة التي تحتاج إلى تعليم وتأهيل مركز دون النظر إلى مقره سواء في التعليم العام أو الخاص.

المراجع

أولا: المراجع العربية

١- إبراهيمي، سعاد، ٢٠٠٣، إدماج الطفل المعوق سمعيا بالمدرسة العادية وعلاقته بالتكيف المدرس- دراسة مقارنة بين أطفال معاقين سمعيا مدمجين وأطفال معاقين سمعيا غير مدمجين، رسالة ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية جامعة الجزائر.

٢- أبو قلة، السيد عبد الحميد، ٢٠٠٧، إعداد معلم التربية الخاصة لمدارس الدمج الشامل. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

٣- اتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة، ١٩٩٧، حجم مشكلة المعوقين في مصر - موجز تقرير التجربة الاستطلاعية. ندوة الاتحاد عن حجم مشكلة الإعاقة في مصر، القاهرة، ١٦ نوفمبر.

٤- اتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين، ١٩٩٦، الرابطة العامة للمعوقين بالجماهيرية الليبية «النشرة الدورية»، العدد ٨٤، السنة ٣١، ديسمبر.

٥- اتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين، ١٩٩١، نتائج وتوصيات المؤتمر القومي الأول للمعوقين بجمهورية السودان، ٢-٦ ديسمبر ١٩٩٠ «النشرة الدورية» العدد ٧٢، السنة ٨، سبتمبر.

٦- اتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين، ١٩٩٧، أضواء على المؤسسات الوطنية لخدمات المعوقين بدولة البحرين «النشرة الدورية»، العدد ١٥، السنة ٤١، سبتمبر.

٧- أنطون، فريد؛ بالاغوبال، إندو؛ بيبى، غانم، ١٩٩٨، دمج الأطفال ذوى الإعاقات والاحتياجات الخاصة في برامج الطفولة المبكرة: المفاهيم والاحتياجات والتحديات. تقرير عن ورشة عمل إقليمية، آياناپا - قبرص: ٢٤-١٩٩٨/٧/٢٨.

٨- بخش، أميره طه، ١٩٩٥، أثر تكييف الأطفال ذوى الحاجات الخاصة مع بيئة أقرانهم العاديين على درجة تحصيلهم الدراسي. المؤتمر الدولي الثاني لمركز الإرشاد النفسي - جامعة

عين شمس، «الإرشاد النفسي للأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة»، القاهرة: ٥٢ - ٧٢ ديسمبر، ٢٤٥- ٢٦٥.

٩- بديوي، أحمد علي، ٢٠٠٤، تجربة دمج ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في المدارس العادية وارتباطها ببعض المتغيرات - دراسة حالة، المؤتمر السنوي الثاني عشر (التعليم للجميع) للتربية وآفاق جديدة في تعليم الفئات المهمشة في الوطن العربي ٢٨-٢٩ مارس.

١٠- برادلى، ديان؛ سيرز، مارغريت؛ سوتلك، ديان، ٢٠٠٠، الدمج الشامل لذوى الاحتياجات الخاصة: مفهومه وخلفتيه النظرية. ترجمة: زيدان السرطاوى، عبد العزيز الشخص، عبد العزيز العبد الجبار، العين: دار الكتاب الجامعي.

١١- بركات، أحمد لطفي، ١٩٨١، تربية المعوقين في الوطن العربي، الرياض، دار المريخ.

١٢- التهامى، حسين أحمد عبد الرحمن، تصور مقترح لتطوير مدارس الأمل لتربية ذوى الإعاقة السمعية فى ضوء الاتجاهات العالمية الحديثة، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.

١٣- جميل، سمية طه، ٢٠٠٠، فاعلية برنامج ارشادى في تعديل اتجاهات الأطفال العاديين نحو دمجهم مع أقرانهم المعاقين عقلياً. المؤتمر الدولي السابع لمركز الإرشاد النفسي. جامعة عين شمس» بناء الإنسان لمجتمع أفضل»، ٥-٧ نوفمبر.

١٤- حسن، محمد صديق محمد، ١٩٩٥، المعاقون والاندماج في المجتمع -الحلقة الرابعة " دمج المعاقين في المدارس العادية". التربية، السنة الرابعة والعشرون، العدد ١١٥- ديسمبر.

١٥- الخشرمى، سحر أحمد، ١٩٩٥، المدرسة للجميع: دمج الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية. الرياض مكتبة الصفحات الذهبية.

١٦- الخشرمي، سحر أحمد، ٢٠٠٠، دمج الأطفال ذوي الإحتياجات الخاصة في المدارس العادية: دراسة مسحية في المملكة العربية السعودية، بحث مقدم في المؤتمر الدولي الثاني للإعاقة والتأهيل، نظمته جمعية الأطفال المعوقين، ومركز الأمير سلمان لأبحاث الإعاقة، الرياض، في الفترة: ٢٦-٢٩ رجب ١٤٢١هـ / ٢٢-٢٥ أكتوبر.

١٧- خضر، عادل؛ المفتى، مايسة، ١٩٩٢، إدماج الأطفال المصابين بالتخلف العقلي مع الأطفال

الأسوياء في بعض الأنشطة المدرسية وأثره على مستوى ذكائهم وسلوكهم التكيفى. دراسات نفسية، ك ٢، ج ٣.

١٨- خضر، عادل كمال، ١٩٩٢، دراسة مقارنة لمفهوم الذات لدى الأطفال المصابين بالتخلف العقلي والأطفال العاديين قبل وبعد دمجهم معا في بعض الأنشطة المدرسية. مجلة علم النفس، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد ٣٢ السنة السادسة، ٨٦-٩٥.

١٩- خضر، عادل كمال، ١٩٩٩، دمج الأطفال المعاقين في المدارس العادية، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ٣٤، ٩٨-١٠٩.

٢٠- الخطيب، جمال؛ الحديدي، منى، ٢٠٠٥، المدخل إلى التربية الخاصة، عمان، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

٢١- الخطيب، جمال محمد، ١٩٩٧، دراسة استطلاعية نحو دمج الأطفال المعاقين في المدارس العادية - دراسة مسحية لبرامج الدمج في المملكة العربية السعودية، مجلة العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، جامعة الملك سعود، مجلد ١٦ (٢)، ٧٩٣-٨٤٢.

٢٢- الخطيب، جمال محمد، ١٩٩٨، مدرسة الجميع ومستقبل التربية الخاصة - ندوة تجارب دمج الأشخاص ذوى الاحتياجات الخاصة في دول مجلس التعاون الخليجي: التطلعات والتحديات، البحرين: جامعة الخليج العربي، ٢-٤ مارس، ٥٣ -٧٩.

٢٣- الخطيب، جمال محمد، ٢٠٠٣، تأثيرات الدمج على القبول الاجتماعي للأطفال ذوي الحاجات الخاصة، في مجلة أكاديمية التربية الخاصة، العدد الثالث، ١٣ -٣٠.

٢٤- الخطيب، جمال محمد، ٢٠٠٤، دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المجتمع، عمان، دار الفكر.

٢٥- الدبابنة، خلود؛ الحسن، سهى، ٢٠٠٩، دمج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المدارس العادية من وجهة نظر المعلمين، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد ٥، عدد ١، ١-١٤.

٢٦- الدوسري، ممدوح حمود مبارك، ١٤٢٧هـ، أثر تطبيق مناهج التعليم العام في تنمية اللغة للتلاميذ المعاقين سمعياً بمدينة الرياض، رسالة ماجستير، كلية التربية جامعو الملك سعود.

٢٧- ركاب، أنيسة، ٢٠١٣، الدمج المدرسي للمعاقين سمعياً - التجربة الجزائرية، مجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والانسانية، العدد ١٠، يونية،

٢٨- الروسان، فاروق، ١٩٩٨، قضايا ومشكلات في التربية الخاصة. عمان: دار الفكر.

٢٩- زهير، زكريا، ١٩٩٤، مدارس لاستثنى أحداً من الطلبة، التربية الجديدة، عدد ٤ ص / ٥٦-٨٧.

٣٠- زيدان، أحمد عبد الرحمن، ١٩٩٣، مقارنة لبرامج الرعاية الاجتماعية والنفسية المختلفة وعلاقتها بالتوافق النفسي والاجتماعي للأطفال المتخلفين عقليا. رسالة ماجستير، كلية الآداب - جامعة الزقازيق.

٣١- السرطاوي، زيدان، ١٩٩٥، اتجاهات المدرسين والطلاب نحو دمج الأطفال المعوقين، مجلة التربية المعاصرة، القاهرة، العدد ٣٨، ١٨٣-٢١٥.

٣٢- السرطاوي، زيدان أحمد؛ السرطاوي، عبد العزيز مصطفى؛ جرار، جلال، (١٤٠٨هـ/ ١٩٨٨). التعرف على آراء المعلمين والمديرين في مدينة الرياض حول أنماط الخدمة التربوية المناسبة للمعوقين ودمجهم، مركز البحوث التربوية - كلية التربية جامعة الملك سعود.

٣٣- سليمان، عبد الرحمن سيد، ٢٠٠١، سيكولوجية ذوى الحاجات الخاصة. المجلد ١، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

٣٤- السنبل، عبدالعزيز، وآخرون، ١٩٩٢، نظام التعليم في المملكة العربية السعودية، ، الرياض: دار الخريجي للنشر والتوزيع.

٣٥- السيد، رضا عبد البديع، ٢٠٠٤، استيعاب ذوى الاحتياجات الخاصة في ضوء تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية- دراسة مقارنة بين مصر والسويد. رسالة ماجستير، كلية التربية؛ جامعة الزقازيق.

٣٦- شاش، سهير محمد سلامة، ٢٠٠١، فعالية برنامج لتنمية بعض المهارات الاجتماعية بنظامي الدمج والعزل وأثره في خفض الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً. رسالة دكتوراه، كلية التربية - جامعة الزقازيق.

٣٧- الشخص، عبد العزيز السيد ١٩٩٣، دراسة لمتطلبات إدماج المعوقين في التعليم والمجتمع العربي، مجلة رسالة الخليج العربي، ٢١، ١٨٩ -٢١٦.

٣٨- الشخص، عبد العزيز، ١٩٨٧، دراسة لمتطلبات إدماج المعوقين في التعليم والمجتمع العربي. رسالة الخليج العربي، العدد الحادي والعشرون، ٩٨١-٩١٢.

٣٩- صادق، فاروق محمد، ١٩٧٦، سيكولوجية التخلف العقلي، الرياض، مطبوعات جامعة الرياض.

٤٠- صادق، فاروق محمد، ١٩٩٨، من الدمج إلى التآلف والاستيعاب الكامل: تجارب وخبرات عالمية في دمج الأفراد المعوقين في المدرسة والمجتمع وتوصيات إلى الدول العربية. ندوة تجارب دمج الأشخاص ذوى الاحتياجات الخاصة في دول مجلس التعاون الخليجي: التطلعات والتحديات. البحرين - جامعة الخليج ٢-٤ مارس.

٤١- صادق، فاروق، ١٤٢٧هـ/٢٠٠٦م، تمكين غرف المصادر في علاج صعوبات التعلم واستيعاب ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة العادية، بحث مقدم للمؤتمر الدولي لصعوبات التعلم، وزارة التربية والتعليم، الرياض.

٤٢- صالح، لينا، ١٩٩٩، حقوق الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة من الحقوق إلى الواجبات والمسئوليات. مستقبليات، اليونسكو، المجلد (٢٩)، العدد (٢).

٤٣- عامر، محمود محمد إمام، ٢٠١٢، استراتيجيات عملية لتكييف وتطويع المنهج وطرق التدريس فى المدارس الدامجة، الملتقى الثاني عشر للجمعية الخليجية للإعاقة، مسقط، سلطنة عمان، ٥-٦ مايو.

٤٤- عبد الرحيم، فتحي، ١٩٨١، الدراسة المبرمجة للتخلف العقلي، الكويت: مؤسسة الصباح.

٤٥- عبد الغفور، محمد، ١٩٩٩، دراسة استطلاعية لاتجاهات وآراء المدرسين والإداريين في التعليم العام نحو إدماج الأطفال غير العاديين في المدارس الابتدائية العادية، مجلة مركز البحوث التربوية - جامعة قطر، العدد ١٥.

٤٦- عبد الله، أحمد عباس، ١٩٩٨، دمج الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين: بعض المفاهيم والاعتبارات وميض من حكم الدراسات. ندوة تجارب دمج الأشخاص ذوى الاحتياجات الخاصة في دول مجلس التعاون الخليجي: التطلعات والتحديات، البحرين: جامعة الخليج العربي .، ٢-٤ مارس.

٤٧- عبد المعطي، حسن مصطفى، أبو قلة، السيد عبد الحميد، ٢٠١٢، مدخل إلى التربية الخاصة، القاهرة، مكتبة زهراء الشرق.

٤٨- عبد النبي، سعاد بسيوني، ١٩٩٦، التكامل التربوي للأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة في ضوء مبدأ التربية للجميع. مؤتمر الإرشاد النفسي في عالم متغير القاهرة: مركز الإرشاد النفسي جامعة عين شمس، ٣٢ - ٥٢، ديسمبر.

٤٩- عبيد، ماجدة السيد، ١٩٩٩، الإعاقات الحسية الحركية. عمان، دار الصفاء.

٥٠- عبيد، ماجدة السيد، ٢٠٠٠، السامعون بأعينهم، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

٥١- العجمي، محمد حسنين، ٢٠٠٠، إستراتيجية الدمج لتربية المعوقين بجمهورية مصر العربية ضرورة عصرية: لماذا؟ وكيف؟. المؤتمر السنوي لكلية التربية جامعة المنصورة «نحو رعاية نفسية وتربوية أفضل لذوى الاحتياجات الخاصة.» المنصورة، ٤ - ٥ أبريل، ١٠٣-٣٤٣.

٥٢- القذافي، رمضان، ١٩٩٦، رعاية المتخلفين ذهنيا، الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث.

٥٣- القذافي، رمضان، ١٩٩٤، سيكولوجية الإعاقة. طرابلس، الجامعة المفتوحة.

٥٤- القريطى، عبد المطلب أمين، ٢٠٠٥، سيكولوجية ذوى الاحتياجات الخاصة وتربيتهم. ط٦، القاهرة: دار الفكر.

٥٥- القريوتى، يوسف؛ السرطاوى، عبد العزيز، الصمادى، جميل، ٢٠٠١، المدخل إلى التربية الخاصة. ط ٢، دبي: دار القلم.

٥٦- القريوتي، إبراهيم أمين؛ عباس، محمود السيد، ٢٠٠٩، إتجاهات المدراء والمعلمين نحو الدمج التربوي لذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام بسلطنة عمان، مجلة الدراسات التربوية والنفسية: مج ٣، ع ١، يناير.

٥٧- القمش، مصطفى؛ السعايدة، ناجى، ٢٠٠٨، قضايا وتوجهات حديثة في التربية الخاصة. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

٥٨- كاشف، إيمان فؤاد، ١٩٩٩، فاعلية برنامج للأنشطة المدرسية في دمج الأطفال المعاقين (عقلياً - سمعياً) مع الأطفال العاديين، جودة الحياة، المؤتمر الدولي السادس، جامعة عين شمس.

٥٩- كاشف، إيمان فؤاد، منصور، عبد الصبور محمد، ١٩٩٨، دراسة تقويمية لتجربة دمج الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة مع الأطفال العاديين بالمدارس العادية في محافظة الشرقية. المؤتمر الدولي الخامس لمركز الإرشاد النفسي - جامعة عين شمس، القاهرة: ١-٣ ديسمبر.

٦٠- كوافحة، تيسير مفلح؛ يوسف، عصام نمر، ٢٠٠٧، تربية الأفراد غير العاديين في المدرسة والمجتمع. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

٦١- لينش، إليانور؛ ويتسيد، بيتي، هارولد سيمز، ١٩٩٩، التخلف العقلي: دمج الأطفال المتخلفين عقليا في مرحلة ما قبل المدرسة - برامج وأنشطة. ترجمة: سمية طه جميل، هالة الجروانى، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

٦٢- مرسى، كمال إبراهيم، ١٩٩٦، مرجع في التخلف العقلي، الكويت، دار القلم.

٦٣- مسعود، وائل، ١٩٨٤، أهمية دمج الأطفال المعوقين في المدارس العادية في الأردن. ورقة عمل مقدمة للحلقة الدراسية لواقع ومستقبل مؤسسات رعاية المعوقين. عمان: الأردن.

٦٤- المغلوث، فهد حمد أحمد، ١٩٩٩، رعاية وتأهيل المعوقين في المملكة العربية السعودية. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

٦٥- منصور، طلعت، ١٩٩٤، استراتيجيات التربية الخاصة والكفاءات اللازمة لمعلم التربية الخاصة - مجلة الإرشاد النفسي، العدد الثاني، ٩٥-٩٩.

٦٦- المهيري، عوشة أحمد، ٢٠٠٨، اتجاهات المعلمات نحو دمج المعاقين سمعياً في المدارس العادية، مجلة كلية التربية جامعة الامارات العربية المتحدة، العدد ٢٥، السنة الثالثة والعشرون، ١٨١ - ٢٠٨.

٦٧- الموسى، ناصر بن علي؛ السرطاوي، زيدان أحمد؛ البتال، زيد بن أحمد؛ الحسين، عبد الله بن سعد، ٢٠٠٦، الدراسة الوطنية لتقييم تجربة المملكة العربية السعودية في مجال دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في مدارس التعليم العام. الرياض، الأمانة العامة للتربية الخاصة، وزارة التربية والتعليم.

٦٨- الموسى، ناصر علي، ١٩٩٢، دمج المعوقين بصرياً في المدارس العادية: طبيعته، براجمه، ومبرراته، الرياض، مركز البحوث التربوية، كلية التربية جامعة الملك سعود.

٦٩- الموسى، ناصر علي، ٢٠٠٠، تجربة وزارة المعارف بالمملكة العربية السعودية في مجال دمج الأطفال ذوي الإحتياجاتالخاصة في المدارس العادية. ورقة عمل مقدمة في المؤتمر الدولي الثاني للإعاقة والتأهيل الذي نظمته جمعية الأطفال المعوقين ومركز الأمير سلمان لأبحاث الإعاقة في مدينة الرياض في الفترة من ٢٦-٢٩ رجب ١٤٢١هـ / ٢٢-٢٦ أكتوبر.

٧٠- الموسى، ناصر علي، ٢٠٠٤، دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم العام: رؤية تربوية، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج.

٧١- ويليام، سوزان، ١٩٩٣، المدارس الجامعة. ترجمة: زكريا زهير، القاهرة، الندوة شبه الإقليمية حول التخطيط وتنظيم التعليم لذوى الاحتياجات الخاصة.

٧٢- اليانور لينش، تسيد، بيتي هارولد سيمز، ١٩٩٩، التخلف العقلي: دمج الأطفال المتخلفين عقلياً في مرحلة ما قبل المدرسة - برامج وأنشطة. ترجمة سمية طه جميل، هالة الجرماني، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

٧٣- اليحيوى، محمد صالح، ٢٠٠٣، الخدمات التي يحتاجها طالب ذوى الاحتياجات الخاصة حركياً في مدارسنا. ورقة عمل مقدمة في اللقاء التربوي الأول للتربية الخاصة-رؤى وتطلعات، مكة المكرمة، إدارة التربية وتعليم البنات، ٢٨شوال - ١ ذي القعدة ١٤٢٤هـ، ٢٢-٢٤ ديسمبر ٢٠٠٣.

ثانيا: المراجع الأجنبية

74- Altman, R. & Lewis, J.J. (1990): Social Judgments of integrated and segregated students with mental retardation toward their same- age peers. Education and Training in Mental Retardation, 25, 2, 107-112.

75- Balch, B. V. (1999): Principal>s inclusive beliefs and degrees of inclusive implementation in middle level schools in relation to teachers Perceptions of climate. Dissertation Abstract International, 60, 6, 1837. A.

76- Bang, M.Y. & Lamb, P. (1996): The impact of inclusion of students with challenging needs. Paper presented at the Annual Conference of the Association for Persons with Sever Handicaps. New Orleans, 1-3 November.

77- Beck, M. E. & Malloy, M. (1998): Attitudes on inclusion of a Player with disabilities in a regular softball league. Mental Retardation, 36, 2, 137 - 144.

78- Blagg, D. E .(1992): Adaptive behavior, social adjustment and academic achievement of children assigned to regular and special education ,(EDD Abstract), University of Georgia.

79- Blankenship, C. & Lillym M. S. (1981): Mainstreaming students with learning and behavior problems. New York: Holt, Rinehar E & Winston.

80- Block, M. E. & Malloy, M. (1998): Attitudes on inclusion of a player with disabilities in a regular softball league. Mental Retardation, 36, 2, 137 - 144.

81- Cholakova,M. & Georgieva, D. (1996): The Parent situation and the Future development of special education. (in) Bulgaria. Paper Presented at the Annual World Congress of the International Association for the Scientific Study of Intellectual Disunities (10th, Helsinki, Finland, July 8 - 13).

82- Cole, D. A. & Meyer, L. H. (1991): Social integration and sever disabilites: A longitudinal analysis of child outcomes. Journal. of Special Education, 25, 3, 340 - 351.

83- Combs, M. L. & Slaby, D. A. (1977): Social Skills training with children. In B. B. Lahey & A. E. Kazdin (Eds .), Advances in child clinical Psychology (Vol. 1), New York: Plenum.

84- Debra, M. K, Betsy, R.L., Sue, V., Erin,P.D. & Joseph, C.D. (1992): Teaching Social Skills to students with autism to increase peer interactions in an integrated First- Grad Classroom, Journal of Applied Behavior Analysis, 25, 281-288.

85- Dev, P.C. & Belfiore, P.J. (1996): Mainstreaming students with disabilities: Teacher perspectives in India. Paper Presented at the Annual International Convention of the Council For Exceptional Children (74 th, Orlando, F.L., April. 1-5.

86- Downing, J.E., et al (1996): The Process of including elementary students with autism and intellectual impairments in their typical classrooms. Paper presented at the Annual International Convention of Council for Exceptional Children (27 th, Orlando, Fl. April 1 - 5).

87- Eliasson, S.L. (1998): Social integration and satisfaction among individuals with developmental disabilities: A Sociological Perspective. Education and Training in Mental Relation and Developmental Disabilities, 33, 2, 162-167.

88- Ellis, D.N. (1997): A description of instructional and social interactions of students with mental retardation in regular physical education setting. Education Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 31, 3, 235-241.

89- Emanuelsson, I. & Sonnander, K. (1997): Mild mental retarded Pupils in the ordinary Swedish school: Prevalence and school career (In Two Cohort Samples). Paper Presented at the Annual World Congress of the Scientific study of Intellectual Disabilities, (10 th, Helsinki, Finland, July 3 - 13).

90- Eyman, R. K., O>Connor, G., Tarjan, G. & Justice, R. S., 1986, Factors determining residential Placement of mentally retarded children. American Journal of Mental Deficiency, 76, 692 - 698.

91- Forman, P. et al. (1994): Services to students with mild intellectual disability. Research Report, Special Education Centre, Newcastle Univ., Callaghan, Australia, 135.

92- Guralnick. M. J (1994): Perceptions of the benefits and drawbacks of early childhood mainstreaming. Journal of Early Intervension, 18, 2, 168 - 183.

93- Hall,L. J. et al. (1995): Promoting independence in integrated classrooms by teaching aides to use activity schedule and decreased prompts. Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilites, 30,3, 208-217.

94- Hamachek, D. E. (1982): Encounters with others > interpersonal relationships and you. New York: C. B. S. College Publishing.

95- Hasselt, V., Simon, J. & Mastauono, A. (1982): A program description social skills training for blind chisdren and adolescents. London: Jessicokingsley Publishers.

96- Hegarty, S. E. (1981): Children with special needs in ordinary schools. National Function for Educational Research, 44, 8, 202 - 210.

97- Heiman, T. & Margalit, M. (1998): Loneliness, Depression, and Social Skills among students with mild mental retardation in different educational settings. Journal of Special Education, 32, 3, 154-63.

98- Hilton, A. (1994): The integration of student with mental retardation into general education classrooms. Paper Presented at the Annual International Convention of the council for Exceptional children. (72 nd, Denver Co. April 6-10).

99- Kalman, M.T. (1987): A Longitudinal analysis of the efficacy of community Placement versus institutionalization of the developmentally disabled. (PHD Abstract), United States International University.

100- Kingsley, R. F., et al. (1981): Social Perception of friendship, leadership and game playing among EMR special and regular class boys. Education and Training of the Mentally Retarded, 16, 3, 201-206.

101- Kis - Glavas, L., et al. (1996): Teachers attitudes toward the integration of pupils with intellectual disabilities. Paper presented at the World Congress of IASSD (10 th, Helsinki, Finland, July 8-13).

102- MacMillan, D. (1982): Mental Retardation in School and Society. 2nd ed ., Boston: Little, Brown and Co.

103- Madden, N. A. & Slain, R. E (1983): Mainstreaming students with mild handicaps: Academic and Social outcomes. Review of Educational Research, 4, 519 - 569.

104- Marwell, B. E. (1990): Integration of students with mental retardation. Summary evaluation report. Madison public schools. Wis ., (Reports Eualuative), 142.

105- Matson, J. L. & Andrasik, F. (1982): Training leisure - time social - interaction skills to mentally retarded adults. American Journal of Mental Deficiency, 86, 533 - 542.

106- Mc Mahon, C.M., et al. (1996): Analysis of frequency and type of interactions

in a peer-mediated social skills intervention: Instructional vs. social interactions. Education and Training in Mental Retardation and Development al Disabilities, 31, 4, 33 - 52.

107- Mittler, P. (1992). Preparing all Initial Teacher Training Students to Teach Children with Special Educational Needs: A Case Study from England. European Journal of Special Needs Education, 7(1), 1-9.

108- Morrison, G. M. (1981): Socio-metric measurement: Methodological Consideration of its use with mildly learning handicapped and non-handicapped children. Jornal of Educational fsy chology, 73, 193-200.

109- Nabuzoka, D. & Ronning, J.A.A (1997): Social acceptance of children with intellectual disabilities in an integrated school setting in Zambia: A Pilot study. International Journal of Disability Development and Education, 44, 2, 105-115.

110- Palmer, D.S. Bortwick - Duffy, S.A. & Widaman,K. (1998): Parent Perceptions of inclusive practices of their children with significant cognitive disabilities, Exceptional children, 64, 2, 271-282.

111- Pineault, B. & Stayrook, N. (1993): Integrating special services: Seeking a balance in meeting student needs. Fairbanks, North Star Borough School District, AK., 215.

112- Putnam, J.W. Rynders, J.E., Johnson, R.T. & Johnson D.W. (1989): Collaborative skill instruction for Promoting Positive interactions between mentally handicapped and non-handicapped children. Exceptional children, 55, 6, 550-557.

113- Siperstein, G. N. & Leffert, J. S. (1997): Comparison of Socially accepted and rejected children with mental retardation American Journal on Mental Retardation, 101, 4, 339 - 351.

114- Sitlington, P.L. (1991): Iowa statewide follow - Up study. Changes in the adult adjustment of graduates with mental disabilities one Vs. three years out of school. Education and Training in Mental retardation, 28, 2, 179-185.

115- Stancliffe, R.J. & Hayden, M.F. (1998): Longitudinal study of institutional

downsizing: Effects on individuals who remain in the institution. American Journal on Mental Retardation, 102, 5, 500-510.

116- Warger, C.L. (1990): Can social Skills for employment be taught ? Using Cognitive-behavioral Procedures with adolescents with mild Disabilities, Research and Resources on Special Education, No. 28, Washington: Office of Special Education and Rehabilitative Services.

117- Westwood, P.S. (2005). Adapting Curriculum and Instruction. In K.Topping and S. Maloney (Eds.) The Routledge Falmer Reader in Inclusive Education (pp. 145-159), London: Routlege Falmer.

118- White, J.A. (1990): The impact of transition from a campus residential program to a community. Based supervised apartment program for youth. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Association on Mental Retardation (Atlanta, G.A., May 27 - 31).

119- Winzer, M. A .(1993): The History of Special Education from Isolation to Integration. Washington: Gallaudet University Press.

ثالثا: المراجع الإلكترونية

120- http://forum.stop55.com/71025.html

121- http://www.gulfkids.com/

122- http://www.rashidc.ae/services-text-ar.html

123- http://www.creatweb.com/tree/barres/ibar

124- http://www.sehha.com/generalhealth/b-mariage1.htm

125- http://b-dss.org/Down/main/Workshop/?id=301

126- http://www.b-dss.org/Down/main/Workshop/?id=191



١١٦ ش محمد
تليفاكس:

ISBN 978-977-314-471-5
9 789773 144715